

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Aprender a brincar, brincar a aprender

Vânia Sofia França Saraiva

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Vânia Sofia França Saraiva

Relatório Final:

Aprender a brincar, brincar a aprender

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Fátima Neves

Orientadora: Professora Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 21 de julho de 2016

Classificação: Dezasseis (16) valores

Julho, 2016

Agradecimentos

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam neste percurso académico e que fizeram parte do meu crescimento pessoal. Por todos os ensinamentos partilhados.

Aos meus avós por sempre me apoiarem nas minhas decisões. Ao meu avó que sempre esteve ao meu lado nos bons e nos maus momentos e que desempenhou o papel de pai em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe e ao meu irmão que sempre acreditaram nas minhas capacidades e no meu sucesso enquanto profissional de educação. Por todo o apoio e paciência.

Às minhas amigas, Ercília e Dora, que foram as pessoas que mais me surpreenderam pela positiva e que me fizeram acreditar na amizade verdadeira. Pela motivação, carinho e apoio incondicional.

À professora orientadora cooperante do 1.º Ciclo que me fez acreditar nas minhas capacidades e que sempre me deu motivação para continuar. Pelo apoio e segurança transmitida ao longo da prática educativa.

Às crianças que fizeram parte deste percurso. Pelos sorrisos, abraços e carinho. Nunca me vou esquecer de tudo o que me ensinaram.

Um muito obrigada!

Aprender a brincar, brincar a aprender

Resumo

Neste trabalho pretende-se refletir sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo dos estágios em contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este apresenta uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto das experiências realizadas, abrangendo elementos relativos aos contextos educativos de intervenção.

Refletir implica também pensar nas experiências-chave de cada estágio. As grandes aprendizagens desta prática passaram pelo reconhecimento da importância do brincar e do espaço exterior em Educação Pré-Escolar. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, destaco a importância de promover a criatividade em contexto de sala de aula, bem como promover a inteligência emocional dos alunos. A questão do género na infância é abordada como uma experiência-chave transversal a ambos os contextos.

O presente relatório culmina com um estudo que pretende compreender as conceções que as crianças têm sobre a Educação Pré-Escolar, designadamente acerca do que pensam sobre os diferentes espaços do Jardim-de- Infância.

A escolha do título “Aprender a brincar, brincar a aprender” para este Relatório, reflete a importância do brincar para a construção de importantes aprendizagens, tanto em contexto de Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, brincar, espaço exterior, criatividade, aprendizagens.

Learning to play, playing to learn

Abstract

In this report the goal is to reflect about the work developed through the internships in the context of Preschool and Primary Education. It presents a critically reflexive description and analysis of all the experiences covering elements related to educational contexts of intervention.

Reflecting also implies to think of the key experiences of each internship. At Preschool, the biggest learning steps focus on the importance of playing and the outdoor play space. In terms of teaching in a primary school, I have highlight the importance to promote creativity in the classroom, to further the emotional intelligence of the child. The question of gender in the childhood is addressed as a key experience transverse to both contexts.

This report also includes a study that intends to understand the children's perspectives about their experience in preschool, including their perspectives about kindergarten spaces.

The choice of the title “Learning to play, playing to learn” for this report, reflects the importance of playing to learn important skills, both as in the context of Preschool and Primary School Education.

Key words: Preschool Education, Teaching of the Primary School Education, playing, creativity, learning, pedagogical practice.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	5
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
1.1. Caraterização e organização do Jardim de Infância	9
1.2. Organização do espaço	10
1.3. Caraterização do grupo	12
1.4. Práticas Educativas da Educadora Orientadora Cooperante	13
2. Itinerário formativo	15
2.1. Fases do itinerário formativo	15
2.1.1. Fase de ambientação	15
2.1.2. Fase de integração	17
2.1.3. Fase de implementação e gestão de um projeto	18
2.1.3.1. Projeto – A nossa horta	19
2.1.3.2. Desenvolvimento do projeto: Uma visão retrospectiva	25
CAPÍTULO 2- ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
1. Contextualização	31
1.1. Caraterização e organização da escola	31
1.2. Organização do espaço	33
1.3. Caraterização do grupo	34
1.4. Itinerário formativo	35
1.4.1. Fases do itinerário formativo	35

1.4.1.1. Fase de ambientação	35
1.4.1.2. Fase de intervenção.....	36
1.4.1.3. Projeto – A Magia das Emoções	37
1.4.1.4. Desenvolvimento do projeto: Uma visão retrospectiva	40
 PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	 43
 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	 45
Capítulo 3- A importância do brincar	47
Capítulo 4- O espaço exterior no jardim-de-infância	53
Capítulo 5- Investigar as vozes das crianças	57
1. Abordagem de Mosaico: exercício investigativo.....	57
1.1. Metodologia utilizada no estudo	58
1.2. Apresentação e análise dos dados	61
 ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	 65
Capítulo 6- Promover a criatividade em contexto de sala de aula.....	67
Capítulo 7- Estimular a inteligência emocional da criança	71
Capítulo 8- A questão do género na infância	75
 APÊNDICES	 95

Sumário de apêndices

SECÇÃO A- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	97
Apêndice 1. Notas de campo: Observação do espaço geral.....	99
Apêndice 2. Espaço da sala de atividades	100
Apêndice 3. Número de crianças por idade e género.....	102
Apêndice 4. Ficha G1/ SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças).....	103
Apêndice 5. Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto.....	104
Apêndice 6. Fase de avaliação e divulgação do projeto.....	114
Apêndice 7. Evidências da prática: Abordagem de Mosaico.....	117
Apêndice 8. Investigação: guião de entrevistas	120
 SECÇÃO B- ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	 121
Apêndice 9. Evidências da prática: Sensibilização para a língua gestual portuguesa	 123
Apêndice 10. Expressão Dramática	124
Apêndice 11. Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto.....	125
Apêndice 12. Fase de divulgação e avaliação do projeto.....	129

Sumário de Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

cf. - Confrontar

EB – Escola Básica

JI – Jardim-de-infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática/s de Ensino Supervisionada/s

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo descrever e analisar o percurso formativo e o conjunto de aprendizagens realizadas ao longo da prática educativa em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este documento divide-se em duas partes. A Parte I apresenta a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas (PES), quer em contexto de Educação Pré-Escolar quer em Ensino do 1.º CEB. Esta parte caracteriza-se por conter uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto das experiências realizadas nas PES, abrangendo elementos relativos aos contextos educativos de intervenção, designadamente a caracterização das instituições, dos grupos de crianças e o conjunto das experiências significativas vivenciadas em contexto de estágio.

Na parte II são apresentadas, de forma crítica e reflexiva, as dimensões que considere serem importantes ao longo do itinerário formativo, em cada contexto de estágio. Ao todo, as experiências-chave são seis e apresentam-se em três secções, nomeadamente, três na secção de Educação Pré-Escolar, duas na secção de Ensino do 1.º CEB e uma na secção comum que incide num tópico transversal aos dois níveis do sistema educativo.

No que diz respeito às experiências-chave em Educação Pré-escolar (EPE) dei ênfase à importância do brincar para as crianças, assim como à importância do espaço exterior do Jardim de Infância (JI) para o desenvolvimento integral das crianças.

A sessão de EPE apresenta ainda um exercício investigativo realizado com o grupo de crianças em idade pré-escolar a partir do estudo das perspetivas das crianças em relação aos espaços da instituição que frequentam e é referido como forma de refletir sobre a importância desta forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como co construtores de significados da sua vida. De acordo com Formosinho (2008), o objetivo desta pedagogia é que haja o envolvimento da criança na experiência e na construção de

aprendizagens, e é esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas.

Relativamente às experiências-chave em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destaco a importância de estimular a inteligência emocional dos alunos e a importância de promover a criatividade em contexto de sala de aula. Considero estas duas experiências fundamentais no desenvolvimento de competências essenciais ao longo de toda a vida.

Na parte final, apresento uma síntese reflexiva do percurso de formação, sintetizando as contribuições do conjunto das experiências de estágio, que constituem desta forma, as considerações finais de todo o meu percurso e elaboração deste documento.

A escolha do título “Aprender a brincar, brincar a aprender” para este Relatório, reflete a importância que o brincar representou nas minhas práticas educativas e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças. De acordo com Lima (1986), o lúdico é a característica fundamental do ser humano e é através do brincar que a criança aprende melhor, considerando que “todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas”, pois “não existe nada que a criança precise saber, que não possa ser ensinado brincando” (p, 33).

**PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS
PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS**

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Caraterização e organização do Jardim de Infância

A instituição onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada (PES) em educação pré-escolar, situa-se numa localidade de características suburbanas e rurais do concelho de Coimbra. Esta localidade estende-se por uma área geográfica considerável, possui algum comércio e é servida por transportes públicos da rede complementar da cidade de Coimbra. A população tem aumentado significativamente, nos últimos anos, devido à construção de casas e urbanizações que servem, sobretudo, como dormitório para famílias que exercem a sua atividade profissional no centro da cidade.

O Jardim de Infância (JI) é um edifício construído de raiz e que se encontra a funcionar desde o ano de 2001, apresentando boas condições físicas e materiais e cumprindo os requisitos enunciados no Despacho Conjunto 268/97. Pertence à rede pública, com um horário de funcionamento das 7h45min às 18h15min. A componente letiva funciona das 9h às 12h e no período da tarde, das 13h 30m às 15h30m. O restante tempo de funcionamento é da responsabilidade da Componente de Apoio à Família (CAF).

Esta instituição integra crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, perfazendo um total de 43 crianças distribuídas por duas salas de atividades. As crianças que frequentam o JI residem maioritariamente nos arredores da cidade.

No interior das instalações, existem duas salas de atividades amplas, iluminadas com luz natural, com condições de arejamento e aquecimento. Estes são aspetos importantes, pois como referem Spodek e Saracho (1998) a iluminação, a ventilação e o aquecimento são elementos essenciais para as interações sociais das crianças.

No que concerne ao mobiliário, é de referir que este é adequado à faixa etária das crianças, sendo resistente, seguro e de fácil limpeza. O material didático é adequado e diversificado, embora seja sempre necessária a aquisição de mais material face ao elevado número de crianças que frequentam o Jardim de Infância.

No exterior encontra-se um espaço amplo devidamente cercado e parcialmente coberto. O local é pavimentado, estando a zona dos baloiços revestida por um pavimento mole. O espaço apresenta-se bem cuidado e com condições de segurança, sendo a sua manutenção feita de forma regular por parte de funcionários da Junta de Freguesia.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da ação educativa. No mesmo sentido, Spodek e Saracho (1998) referem que “a área externa deve ser considerada uma extensão da sala de aula, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes e aprendizagens” (p. 132).

Relativamente aos recursos humanos e de acordo com a informação contida no Projeto Educativo, o JI conta com duas educadoras de infância, duas assistentes operacionais e uma assistente técnica.

A relação que se estabelece com a família é, igualmente, um aspeto preponderante para a educação harmoniosa de cada criança. Verificou-se que havia disponibilidade para o diálogo por parte das educadoras e auxiliares sobre o quotidiano e as vivências das crianças. Tal como se preconiza nas OCEPE (ME, 1997), deve-se incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

1.2. Organização do espaço

A sala de atividades estava equipada com mobiliário de tamanho apropriado aos utilizadores e vários materiais lúdico-didáticos organizados e de fácil acesso às crianças.

O espaço da sala estava dividido em áreas bem definidas, consoante as necessidades e interesses das crianças, mas também de acordo com os estádios de desenvolvimento em que estas se encontram, contribui para a aprendizagem ativa do

grupo, como preconizam Brickman e Taylor (1991, p. 154) que referem que “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas”. Indo ao encontro do que Zabalza (1998) sugere para uma boa gestão do espaço, este encontra-se organizado por diferentes áreas de atividades.

Assim sendo, a sala encontrava-se dividida pelas seguintes áreas (cf. Apêndice 2):

- Área de expressão plástica (grafismo, recorte, colagem, modelagem e pintura);
- Área de jogo simbólico com a “casinha de bonecas”, mercearia e arca de disfarce;
- Área de jogos de construção (tapete) e também destinada a momentos de conversa, narração de histórias, distribuição de tarefas, preenchimento de tabelas e avaliação;
- Área de jogos de encaixe e puzzles;
- Área de computador;
- Área de leitura e biblioteca.

Dentro das áreas referidas, as áreas de leitura e expressão plástica eram as menos utilizadas pelo grupo. Apesar disso, constatou-se que estas áreas tinham uma grande variedade de materiais para estimular a aprendizagem das crianças, permitindo-lhes que aprendessem ao “seu próprio ritmo sobre o mundo a sua volta, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis” (Spodek & Saracho, 1998: 127).

Os quadros de pilotagem (Niza, 1998) como o quadro das presenças, o dos aniversários e do tempo estavam presentes na sala e eram frequentemente utilizados. Estes são importantes instrumentos facilitadores da organização democrática, ajudando as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo (Folque, 1999).

A estruturação das áreas e dos materiais facilitam à criança experienciar o mundo que a rodeia de diversas formas, tornando essas experiências em

aprendizagens ativas, pois ela manuseia, elege, cresce e vivência com esses materiais. Para Formosinho (2013) “os materiais pedagógicos são um pilar central na mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (p.45). Estes são aspetos a ter em atenção na educação pré-escolar, uma vez que podem ser potenciadores de aprendizagens ou pelo contrário, podem ser limitadores.

1.3. Caraterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, salientando-se que nenhuma das crianças apresentava necessidades educativas especiais (NEE).

A presença de crianças com idades diferentes na sala foi encarada como uma mais-valia para o desenvolvimento global de todo o grupo. Os grupos heterogéneos, em relação à idade, promovem a cooperação, posicionando as crianças naquela a que Vygotsky intitulou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este posicionamento permite o desenvolvimento de novas competências durante a colaboração com crianças em níveis de desenvolvimento mais elevados, conduzindo assim a criança a novas aprendizagens. Para além disso, é uma característica do grupo que deve encarada pelo/a educador/a como facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, devendo, assim, procurar criar e alargar uma aprendizagem cooperada entre as crianças (ME, 1997).

Por outro lado, os conflitos eram também frequentes entre algumas crianças, principalmente na sala de atividades. De facto, os conflitos são inevitáveis numa sala ativa onde ocorre uma interação social livre entre as crianças e fazem parte do desenvolvimento. Nestas situações, o papel do/a educador/a na resolução dos conflitos implica transmitir calma e tranquilidade às crianças, quer através da linguagem corporal, expressões faciais ou tom de voz (Devries & Zan, 1998).

1.4. Práticas Educativas da Educadora Orientadora Cooperante

Segundo o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

A prática da educadora cooperante evidenciava uma intencionalidade educativa específica, de acordo com os seus princípios educativos, tendo em conta o contexto educativo das crianças. Tornou-se evidente, ao longo dos dias, a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral das crianças, através da prevalência do diálogo entre os diferentes intervenientes e com a partilha dos acontecimentos vividos.

A Escala do empenhamento do adulto, através dos seus indicadores, foi o instrumento que escolhemos para refletir sobre as realidades educativas observadas no contexto de estágio. As características que definem o estilo de interação, responsável pela qualidade da aprendizagem das crianças, situam-se em três categorias: sensibilidade, estimulação e autonomia, cada uma das quais caracterizada por um conjunto de atitudes. Os níveis de empenhamento estão assinalados na escala num *continuum* de 1 a 5 e retratam o estilo ou as atitudes de apoio à aprendizagem das crianças que podem ser observadas (Bertram & Pascal, 2009).

As qualidades de atitudes do/a educador/a são importantes na qualidade da sua prática pedagógica com as crianças, sendo que esta escala foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em JI através da observação dos estilos de interação adulto-criança (*idem/ibidem*).

A avaliação que realizámos da orientadora cooperante centrou-se entre o ponto 4 e o ponto 5, em que o ponto 4 representa um estilo predominante de empenhamento e o ponto 5 representa um estilo de empenhamento total. No item Sensibilidade situou-se no ponto 4, quanto à estimulação 4 e na autonomia 4. Esta avaliação foi realizada com base nas observações realizadas durante o período de

estágio. As respostas refletem que, na prática profissional da educadora, predominam comportamentos de empenho e interação positiva com as crianças.

A escala de empenhamento do adulto revelou-se um instrumento de apoio à apreciação, de uma forma fundamentada, do desempenho da orientadora cooperante. Este instrumento constituiu uma forma de nos ajudar a refletir sobre o nosso próprio desempenho. Aprende-se a observar de forma mais criteriosa, isto é, direcionar o olhar e a recolher informação, que reverterá na construção de estratégias de ação mais eficazes.

No que concerne à avaliação do grupo de crianças, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto preconiza a avaliação numa perspetiva formativa. As avaliações realizavam-se através da observação direta, de registos gráficos e fotográficos, diálogos com as crianças e dossiês individuais, em que eram guardados todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo.

No horário de atendimento definido pela educadora, os dossiês encontravam-se disponíveis para os pais e/ou encarregados de educação consultarem e, assim, observarem a evolução das crianças. Permitia, também, que a educadora reunisse elementos concretos para uma melhor reflexão, avaliação e adequação da sua ação educativa. As crianças também tinham fácil acesso aos mesmos.

A avaliação é como “peça central da modernidade escolar” (Nóvoa, 2005: 11), consistindo um elemento fundamental da prática educativa e uma peça importante na conceção do currículo da educação Pré-Escolar.

2. Itinerário formativo

2.1. Fases do itinerário formativo

O itinerário formativo em EPE decorreu durante aproximadamente 3 meses, três dias por semana. Este percurso dividiu-se em três fases: fase de ambientação, destinada à observação do contexto educativo; fase de integração, centrada no desenvolvimento das práticas educativas e fase de implementação e gestão de um projeto pedagógico.

2.1.1. Fase de ambientação

Numa fase inicial tivemos como objetivo observar o contexto educativo, as interações e relações entre as crianças, entre as crianças e a equipa educativa, as práticas da educadora cooperante, designadamente, o desenvolvimento da prática educativa e do modo de acompanhamento e gestão do grupo de crianças.

O dia era marcado por uma rotina, em que eram destinados dois momentos para atividades dirigidas pela educadora cooperante (leitura de histórias, conversas, marcação de presenças), alternados por tempos em que as crianças escolhiam as atividades que queriam realizar. Esse tempo de autonomia é muito importante para a criança desenvolver as suas próprias brincadeiras, explorando a realidade que a rodeia, pois como refere o Craidy e Kaercher (2001), este tempo permite ao/a educador/a usufruir de momentos adequados à interação e observação significativa das crianças.

Procurámos interagir com as crianças, percebendo como se sentiam no JI, quais as suas necessidades, interesses e motivações. Por meio desta participação, foi possível realizar o levantamento dessa informação, por forma a utilizar em futuras planificações. Tais observações envolveram atenção, ação e conversas com as crianças. Ao resultado dessas observações associámos a informação cedida pela educadora, que contribuiu para a compreensão dos níveis de desenvolvimento do grupo.

Desde o primeiro contato, procurámos colaborar e participar na dinâmica da sala, proporcionando, desta forma, momentos para nos aproximarmos e conhecermos o grupo, pois só assim é possível ir ao encontro do foco de interesse de cada uma das crianças, promovendo momentos de aprendizagens efetivas e significativas.

Durante esta fase, principalmente nos períodos destinados às atividades livres, verificou-se que as crianças, além de poderem escolher as suas atividades, tinham tempo para construir e desenvolver as suas brincadeiras.

De acordo com as observações, foi realizada a avaliação geral do grupo, ao nível geral do bem-estar e de implicação, com base no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010), em que utilizámos a ficha 1g- Fase 1 – Avaliação geral do grupo (cf. Apêndice 4) -, de modo a efetuar um diagnóstico geral do grupo, considerando níveis de bem-estar e de implicação, em que cada criança é considerada individualmente, com base na impressão geral da criança ao longo de diferentes momentos e atividades.

No geral, pode concluir-se que as crianças aparentavam um elevado nível de bem-estar e de implicação, demonstrando à vontade, agindo espontaneamente perante os elementos da sala. No entanto, algumas crianças apresentavam um nível moderado ou médio de implicação, o que poderia revelar que estas crianças não estavam a encontrar estímulo ou desafio adequado nas atividades em oferta, pelo que necessitavam de maior atenção por parte da educadora (Portugal & Laevers, 2010).

Como referido anteriormente, os conflitos entre as crianças eram frequentes, pelo que procurámos intervir no sentido de estabelecer um diálogo e um consenso entre as crianças nesses momentos. Muitas vezes, a resolução passou por conseguir encontrar comportamentos alternativos com a criança, fazendo com que se sentisse valorizada e importante noutro contexto de interações positivas. De facto, pudemos constatar que este tipo de estratégias é eficaz na modificação de comportamentos, bem como a utilização de reforços sociais, como os elogios, a atenção positiva e o feedback positivo.

O reforço deve seguir-se imediatamente ao comportamento positivo, uma vez que a criança deve saber imediatamente que aquilo que fez é adequado (Rutherford, 2001). Aplicámos esta estratégia em alguns momentos e penso que a sua utilização sistemática levaria a que os resultados fossem cada vez melhores e cada vez mais próximos do esperado.

2.1.2. Fase de integração

A partir desta fase do estágio, começámos a planificar e dinamizar algumas sessões, colaborando e interagindo com a educadora nas diversas intervenções. Como refere Ribeiro (2005) a planificação começa com a intenção inicial de realizar alguma coisa, no entanto, ela deve ser flexível e ajustar-se aos interesses e vontades das crianças. Assim, procurámos estruturar os dias, tendo em consideração os dados recolhidos durante a fase de observação (caraterísticas do grupo e as individuais de cada criança) e a reflexão da nossa prática nas primeiras semanas de observação.

Ao delinear as planificações tivemos o cuidado e a intenção de estruturar atividades em que as diferentes áreas do saber estivessem integradas e em concordância com o tema do projeto educativo “Luz- Fonte de Vida”, uma vez que as atividades são um “conjunto de experiências com significado” e, quando interrelacionadas entre si dão “coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (ME, 1997:93).

No entanto, como afirmámos, a planificação não era estanque e acompanhávamos a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas. Esta deve responder a algumas questões, mas estas não devem forçosamente obter a sua solução através do adulto, pois a verdadeira aprendizagem efetua-se por sucessivos recuos e avanços. O controlo do tempo deve corresponder ao grau de motivação do grupo (Rigolet, S. 2006).

Tivemos em atenção cada criança, como ser único, que deve ter apoio e atenção individualizada de acordo com as suas necessidades e interesses, uma vez que a “relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com outras crianças. Esta relação

implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada (ME, 1997: 35)”.

Ao longo do tempo fomos observando e interagindo com as crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades e perceber como poderíamos desenvolver as suas potencialidades. A observação individual e em grupo mostrou-se essencial na compreensão das características das crianças e foi um processo fundamental para o planeamento da intervenção educativa.

Procurámos refletir sobre a importância da diversidade dos domínios a explorar, uma vez que “as aprendizagens pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos diferenciados de ação didática” (Zabalza, 1998: 52), sobre o decorrer das atividades pontuais realizadas, que aspetos se poderiam melhorar e, deste modo, fomos aperfeiçoando a nossa intervenção.

2.1.3. Fase de implementação e gestão de um projeto

O projeto pedagógico desenvolvido teve em conta cada criança, com os seus interesses, desejos, ideias, intenções, realidades, diferentes culturas e múltiplas experiências. Surgiu contextualizado na prática educativa da educadora orientadora cooperante e partiu da necessidade de dar continuidade ao que tinha sido desenvolvido até então.

O desenvolvimento deste projeto foi uma opção pedagógica que exigiu lidar imprevistos que serviram de alavanca para refletir e aperfeiçoar as práticas educativas, tornando-as cada vez mais adaptadas ao grupo de crianças. Foi sofrendo algumas alterações até à concretização, isto porque as crianças tiveram o papel ativo nas decisões e ações inerentes ao mesmo, uma vez que elas são vistas como seres competentes, críticos, produtores de conhecimento e detentoras de direitos (Vasconcelos, 2009).

Tendo em consideração que “os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28), este projeto implicou observar e ouvir atentamente as crianças, nomeadamente

os seus interesses e as suas opiniões, dando a oportunidade de cada criança ser ouvida e não somente vista, levando dessa forma a uma participação de observação, de escuta, de diálogo e de negociação.

2.1.3.1. Projeto – A nossa horta

A educação deve ser centrada na realidade e nas necessidades das crianças e a Pedagogia de Projetos pode colmatar essa necessidade, reestruturando a prática educativa, tornando a educação uma prática efetiva onde o/a educador/a é um/a mediador/a do conhecimento e não um/a detentor/a de todo o saber.

Relativamente a esta pedagogia, Teresa Vasconcelos (2007) define-a como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.3), isto é, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem. Pretende-se que as crianças encontrem um caminho através da descoberta para dar respostas às questões por elas levantadas. Através desta abordagem um determinado tópico é analisado em profundidade, o que permite à criança mover-se “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p.10).

Como refere Katz e Chard, “uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção.” (2009, p. 123).

Por todas as vantagens referidas, tornou-se pertinente utilizar esta abordagem na nossa prática educativa. As crianças demonstravam interesse pelos elementos naturais presentes no espaço exterior, designadamente, plantas, flores, pequenos animais (formigas, caracóis, minhocas). Todos estes elementos as fascinavam e lhes prendiam a atenção. Tínhamos, também, conhecimento que as crianças tinham levado sementes para o JI a pedido das educadoras. Essas sementes ainda estavam arrumadas, sem ninguém lhes ter dado utilização até ao momento.

Tendo em conta os interesses e a curiosidade do grupo de crianças, podemos “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.19). Deste modo, procurámos que o projeto seguisse os interesses do grupo e que, a pedido da educadora, estivesse em consonância com o projeto educativo do JI – *Luz, Fonte de Vida*. Como indutor ao projeto, lançámos uma pergunta ao grupo “o que podemos fazer com as sementes que trouxeram?”, logo foram surgindo sugestões, como: criar um “sítio onde nascem muitas plantas”; “fazer uma horta como a do avô”, etc.. Fomos intervindo, provocando o questionamento e, assim, estimulando a curiosidade do grupo. Seguindo esta discussão, as crianças encontraram o tópico para o projeto -a horta.

O diálogo com as crianças mostrou-se essencial para definir o rumo a seguir. Houve, então, uma “discussão preliminar” (Katz & Chard, 2009, p.150) que se baseou na partilha de saberes e de informações que o grupo já tinha acerca do tópico, pois a “troca de experiências ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo” (Katz & Chard, 2009, p.103).

O grupo queria observar o crescimento das sementes e constatar como e quando tal iria acontecer. Assim sendo, fizemos um levantamento do que iríamos precisar para a nossa horta, as crianças respondem: “temos de cavar a terra”; “água para crescerem”; “sol”; “vasos”; “plantas”, etc.

O lançamento deste projeto entusiasmou as crianças, tendo estas ficado motivadas, conseguindo-se assim um maior envolvimento da sua parte. De acordo com Katz (1997) quando as crianças vêem significado no que estão a fazer, interagem e motivam-se mais para a concretização do projeto. Este tema surge como pertinente naquele momento pelo que se procurou elucidar e despertar a curiosidade das crianças nesse âmbito.

As crianças podem já ter observado que as sementes que são lançadas ao solo dão origem a novas plantas. Todavia, nem todas tinham consciência dos fatores que influenciam essa transformação. Assim, a observação da germinação de sementes e

do seu desenvolvimento é indispensável nestas idades, uma vez que permite estruturar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo) e permite (re)organizar o conhecimento, no sentido de o tornar cada vez mais próximo dos conceitos científicos (noção de ser vivo, planta, germinação, luz,...) (Martins *et al*, 2007).

Questionámos o grupo sobre o já sabiam sobre o tópico. A “chuva de ideias”, resultante dos diferentes contributos, foi registada por nós. Registámos “O que já sabemos” (sementes, plantas, terra, luz, sol, água) e obtivemos um vasto leque de informações e experiências vivenciadas pelas crianças que procurámos relacionar e interligar (cf. Apêndice 5). A planificação foi sendo delineada em conjunto com as crianças e em paralelo com a discussão em grupo, à medida que as ideias iam surgindo, iam sendo registadas na teia, acrescentando-se, assim, novas ramificações ao longo do tempo.

No projeto em teia, o planeamento vai surgindo, é uma estrutura que vai crescendo e sendo ajustada (Barbosa & Horn, 2008). É um meio utilizado para documentar as aprendizagens das crianças, podendo ser adaptadas em vários caminhos, de forma a espelhar a evolução das aprendizagens. Nesta fase, a planificação tornou-se uma previsão do que se iria fazer, criando assim flexibilidade no planeamento. “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011, p. 15). Assim ao longo do projeto, a planificação foi sendo alterada, por diversas razões – porque o interesse das crianças seguiu por outro caminho, porque as atividades planeadas não se ajustaram ao que as crianças procuram, entre outras.

Entendeu-se que o tópico interessava ao grande grupo, estava adequado ao contexto e oferecia um interessante potencial para envolver as famílias, pelo que formulámos os objetivos gerais:

- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo da germinação de sementes;

- Explorar diferentes técnicas de expressão plástica;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entajuda e na solidariedade;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa;

Como objetivos específicos, pretendíamos levar a criança a:

- Perceber quais os fatores que influenciam a germinação das sementes e o crescimento das plantas,
- Distinguir fruto de legume, reconhecendo que alguns frutos são usados, no dia-a-dia, como fruta ou legume;
- Prever, experimentar, observar e comparar o processo de germinação de sementes e o crescimento de plantas.

Questionando as crianças acerca do que gostariam de saber/descobrir sobre a horta, surgiram as perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto. Proporcionámos várias atividades que estimulassem o raciocínio e que conduzissem à própria ação e vontade de aprender cada vez mais.

A criação da teia deve ser composta, também, com as seguintes questões: Como vamos fazer? O que vamos fazer? Onde vamos procurar? São perguntas que ajudam na planificação do trabalho. Para as perguntas “como” e “onde” poderiam pesquisar e encontrar resposta para as dúvidas apresentadas foram apresentadas três sugestões pelo grupo: “procurar nos livros”, “ver na internet”, “perguntar aos pais”, “ver as plantas a crescer” (remete para a pesquisa em campo).

Na recolha de informações sobre os temas em estudo, tivemos em consideração que a comunidade e, em particular, os pais são ótimos informadores para as crianças (Barbosa & Horn, 2008). Os pais devem ser, também, informados sobre o projeto/trabalhos realizados e deverão ser convidados a participar, uma vez que as suas contribuições serão uma mais-valia. Neste sentido, os pais foram convidados a

colaborar nas pesquisas. Outras comunicações foram sendo feitas através de cartazes afixados na sala de atividades e no *hall* de entrada do JI.

As atividades iniciaram-se com a consulta de livros trazidos pelas crianças e pela exploração dos próprios objetos de pesquisa, por exemplo, algumas crianças levaram a própria flor, legume ou fruta. Com esta tarefa, de uma forma implícita, as crianças mostraram umas às outras que se podem apresentar informações/pesquisas de diversas formas, sem terem de recorrer a um computador ou à internet. Foi combinado que todos comunicariam o resultado das suas pesquisas para o grande grupo. Nos momentos de partilha foi incentivado e valorizado o esforço de cada criança para transmitir o que aprendeu.

Após a recolha de todas as pesquisas, foi necessário pensar em formas de sistematização, fazendo a respetiva categorização. Organizámos e selecionámos toda a informação recolhida em conjunto com as crianças.

Como expor as pesquisas realizadas pelo grupo? A construção de um livro surgiu como a hipótese preferida pela maioria das crianças. Fizemos a montagem das várias pesquisas (através de recorte e colagem), organizámos a disposição nas folhas consoante os temas e elaborámos uma capa para o “Livro de pesquisas”. Esta foi uma forma de compilar as descobertas mais interessantes sobre a temática, as fotografias, os registos gráficos e plásticos, constituindo, também, uma fonte de consulta, uma vez que o livro foi colocado à disposição das crianças.

Os resultados das pesquisas em terreno e todas as informações partilhadas sobre o tema foram sendo discutidos e registados dando-se, de seguida, continuidade à construção da teia. Esta foi sendo (re) construída pelas crianças, que tiveram a oportunidade de a preencher, ao longo de todo o projeto. Foi com os seus desenhos, em associação à palavra escrita por nós, ou reproduzida pelas próprias, que as crianças foram interligando os seus conhecimentos com os indutores aplicados, muitas vezes histórias contadas ou dramatizadas.

A horta foi sendo construída com garrações levados pelas crianças e decorados por elas. Encheram os garrações com terra, colocaram as sementes (ao abrirem os

pacotes das sementes constataram que nem todas eram iguais, umas muito pequenas, outras de tamanho médio e outras ainda semelhantes a caroços de cereja. Este momento foi aproveitado para a contagem de algumas sementes possíveis de enumerar) e depois, então, regaram. Diariamente iam visitar a horta, verificando o crescimento das plantas e registando.

As crianças observaram e cuidaram das plantas no espaço exterior. Foram descobrindo os diferentes estádios de desenvolvimento da planta e ajudou-os a compreender a necessidade de respeitar o ambiente.

De modo a dar a conhecer o envolvimento das crianças neste projeto às famílias, colocámos na entrada uma pequena exposição com imagens do processo da construção da horta (cf. Apêndice 6), com a respetiva descrição e a exposição dos animais da horta que as crianças tinham elaborado com materiais de desperdício. Foi exposto, também, um convite para visitarem a horta.

Para o dia de divulgação do projeto, criámos uma peça de teatro relacionada com o tema do projeto, a partir de uma história - “A abóbora diferente”- que inventámos em conjunto com as crianças. A sua realização implicou a idealização de um guião e a construção das personagens, dos seus figurinos, adereços e do cenário que fomos construindo com as crianças. Procurámos que estas não tivessem a necessidade de decorar textos, mas sim acompanhar a narrativa da história através dos movimentos do corpo, do jogo e da mímica. Desta forma, conseguimos que todas as crianças participassem, sem o constrangimento de decorar textos e deixando-as mais livres para a expressão corporal.

No dia da divulgação, foi colocada uma projeção com uma apresentação em *Power Point* na sala polivalente, com um conjunto de imagens, textos e vídeos escolhidos pelo grupo de crianças com vários momentos significativos no desenvolvimento do projeto e do decorrer de todo o estágio para todos os presentes assistirem. No espaço exterior foi montada uma área de exposição da horta com os vários materiais construídos pelas crianças. Esta área surgiu na sequência da sugestão das crianças em vender “as hortas”. Muitos familiares participaram na iniciativa, o que foi muito gratificante.

A avaliação do trabalho desenvolvido foi feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado (Barbosa&Horn, 2008). Assim sendo, foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido.

Os registos permitiram tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo. Através destes, as crianças tomaram consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam. Todas as produções (individuais, de pequeno e de grande grupo) bem como o envolvimento e participação foram considerados na avaliação. Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças (*idem/ ibidem*).

Considerámos pertinente para a nossa avaliação e para a avaliação do impacto do projeto, conhecer as opiniões das crianças, assim sendo realizaram um registo gráfico da avaliação.

2.1.3.2. Desenvolvimento do projeto: Uma visão retrospectiva

As atividades lúdicas diárias e o meio ambiente proporcionam às crianças oportunidades ricas e variadas para aprender e tirar partido do interesse que revelam pelo mundo à sua volta. Observar e tratar de plantas pode aumentar a compreensão que possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e incentivar o respeito pelos seres vivos (Blatchford, 2005).

Foi através do contato com a realidade que as crianças puderam fazer descobertas, explorando o mundo que as rodeia. Cada conceito explorado foi relacionado com a realidade do quotidiano das crianças do grupo e com as diferentes áreas do saber, numa prática transdisciplinar, visando a construção de um conhecimento globalizante (ME, 1997).

As crianças precisam compreender as ideias e os procedimentos científicos por elas próprias, mas o adulto tem um papel essencial neste processo, ajudando-as a ter confiança em si próprias, encorajando-as a falar das suas ideias, a analisarem a forma como levam a cabo as suas investigações, a falar sobre o significado dos resultados e a refletir sobre o que aprendem. Foi este o papel que procurámos assumir junto das crianças, por forma a potencializar as suas aprendizagens ao longo de todo o projeto.

Fazendo uma breve síntese das aprendizagens, que tiveram como conteúdo científico de base as plantas, há que realçar algumas ideias-chave, umas mais relacionadas com aspetos científicos, outras com aspetos didáticos.

As crianças tiveram alguma dificuldade em distinguir: Semear / Plantar; Germinar (semente) / Crescer (planta, nova planta); Planta / Flor; Terra / Solo; Fruto / Fruta; Legume / Vegetal – produto da horta; Clima / Ambiente / Tempo; Fatores do clima (temperatura – calor -“frio”; luz-sol, etc.). Estas dificuldades e confusões resultam, com frequência, de problemas com a linguagem do senso-comum. Ouvimos vulgarmente falar de “flores” quando se está a referir “plantas”, “legumes” quando nos estamos a referir genericamente a produtos hortícolas e não necessariamente a plantas que têm vagem (feijoeiro/feijão, ervilheira/ervilha, etc.).

É importante os/as educadores/as de infância estarem alerta para estes aspetos, deixarem bem claro estas distinções, para que as crianças comecem a desenvolver ideias/conceitos científicos que, embora expressos de forma simples, sejam cientificamente corretos. Procurámos sistematizar estas aprendizagens, mas reconhecemos que ainda persistiam algumas dúvidas nas crianças, principalmente nas mais novas.

Com este projeto conseguimos integrar um conjunto diversificado de atividades e abordar diferentes áreas de conteúdo, tendo por base a exploração do mesmo tema. Sentimos que as crianças desenvolveram novas aprendizagens e que foi dado o tempo necessário para ficarem adquiridas.

As atividades que convidavam à exploração da terra e das sementes remetem para a importância da luz e da água no nosso dia-a-dia enquanto seres vivos, tal

como as sementes que germinam graças a esses elementos fundamentais. Este tipo de atividades são essenciais para o desenvolvimento de competências/processos científicos como a observação, a classificação e a comunicação e, igualmente, para a aquisição de atitudes como a curiosidade, o espírito crítico, a cooperação ou a perseverança, importantes para o desenvolvimento futuro das crianças.

Relativamente à dramatização, esta revelou-se um contexto facilitador de interações sociais, sendo um percurso que promoveu a comunicação entre as crianças e as educadoras, entre as estagiárias e as crianças, bem como entre o próprio grupo de crianças. O grupo uniu-se todo em torno de objetivo comum.

Constatámos, de forma prática, a veracidade do tema do projeto da educadora cooperante – Luz, Fonte de Vida e conseguimos encontrar respostas para as perguntas que desencadearam o projeto. Comprovámos que a luz do sol foi, de facto, uma fonte de vida para as sementes. Compreendemos que mais importante que o resultado final é o conjunto de todos os processos decorridos até o alcançar.

CAPÍTULO 2- ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Contextualização

A escola básica em causa situa-se no distrito de Coimbra e integra-se num Agrupamento de Escolas (AE), constituído por nove estabelecimentos de ensino, nomeadamente: uma Escola Secundária (sede do agrupamento – Ensino Secundário e 3.º Ciclo do Ensino Básico); uma Escola Básica com 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico; uma Escola Básica com 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico; duas escolas básicas com 1.º ciclo e cinco jardins-de-infância.

A instituição integra um Jardim de Infância (JI) que pertence ao AE. No concelho do qual faz parte a instituição, a pobreza e a exclusão social persistem e assumem novas manifestações e modalidades específicas da região, das formas de organização social e económica e do nível de desenvolvimento. Regista-se uma tendência para o aumento da procura ao nível da Ação Social Concelhia. Este indicador poderá estar correlacionado com o acréscimo de situações de desemprego.

O concelho segue a tendência de terciarização, igualmente observada a nível nacional, ainda que se constata um ligeiro aumento de ativos colocados no sector secundário, comparativamente ao sector primário, que tem vindo a diminuir. No que respeita ao sector primário, este desempenha, em termos de empregabilidade, uma posição residual, não se registando oscilações no período entre 2001 e 2007, o que significa tratar-se de um sector em fase de estagnação.

1.1. Caracterização e organização da escola

A população escolar é constituída por 122 alunos no nível de Ensino Básico do 1.º Ciclo, distribuídos por 6 turmas: uma turma do 1.º ano (21 alunos); uma turma do 2.º ano (26 alunos); duas turmas do 3.º ano (36 alunos) e duas turmas do 4.º ano (39 alunos). No nível de ensino de Educação Pré-Escolar, há um total de 65 crianças distribuídas por três grupos: o grupo A (18 crianças), o grupo B (22 crianças) e o grupo C (25 crianças).

No que concerne à tipologia da instituição, esta apresenta três blocos: o bloco das salas de aulas do 1º C.E.B., uma biblioteca, o bloco das salas de Educação Pré-Escolar e o bloco do refeitório e da cozinha.

O edifício principal da instituição possui um amplo salão que liga diferentes partes do edifício: seis salas de aula, instalações sanitárias, gabinete de coordenação de estabelecimento, sala de professores, sala de atividades de tempos livres e arrecadações. O espaço exterior, delimitado por muro e gradeamento, é pavimentado em calçada e tem um campo de futebol/basquetebol. O percurso desde o portão principal até aos edifícios que constituem a escola é coberto. Não existem escadas, o que facilita a circulação entre os diferentes espaços.

Relativamente aos recursos materiais, a escola dispõe de equipamento desportivo; equipamento didático adequado à faixa etária dos alunos, dos quais, alguns adaptados para alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais); uma biblioteca bem organizada e com diversos recursos (livros, enciclopédias, CD's, DVD's, revistas, jogos didáticos, computadores, etc.) disponíveis para os alunos; equipamento informático (computadores, quadros interativos, projetores) e *tablets* disponíveis para duas turmas trabalharem ao mesmo tempo.

Este estabelecimento de ensino funciona das 7h30 às 19h. O horário da componente letiva é das 8h30 às 17h00, com pausa das 10h30 às 11h, das 12h às 13h30 e das 15h30 às 16h00.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são da responsabilidade do Agrupamento e têm desenvolvido o programa de generalização do ensino do inglês e atividades de enriquecimento curricular: inglês, música e atividade física e desportiva. Estes complementos educativos têm a duração de uma hora por sessão, que decorrem no período da tarde, geralmente entre as 16h00 e as 17h00. Findo o horário da componente letiva e das AEC, os alunos que permanecem no espaço escolar ficam à responsabilidade do Programa do Centro de Atividades Ocupacionais.

O corpo docente da escola é constituído por seis professores titulares; três educadoras; uma professora de educação especial que apoia, em tempo parcial, seis crianças com NEECP (Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado) e um docente do 1.º CEB em funções de apoio sócio educativo que presta apoio a 16 alunos em pequenos grupos.

Constitui o corpo não docente: cinco assistentes operacionais, colocadas pela Câmara Municipal; uma funcionária efetiva do Ministério da Educação, responsável pela Biblioteca da escola; uma assistente operacional com contrato e seis assistentes operacionais com contrato de Emprego e Inserção.

1.2. Organização do espaço

Planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com o modelo metodológico do/a professor/a, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (Zabalza, 2001). Para Arends (2008) a forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos.

Neste sentido, considera-se que o espaço físico contribuía para o desenvolvimento de aprendizagens ativas, estando adequado às necessidades dos alunos. A utilização de objetos e materiais que motivem o grupo torna-se crucial, uma vez que permite que aprendam ativamente.

A partir da observação da planta da sala, é perceptível que os alunos se encontravam, habitualmente, sentados com as mesas por filas e colunas. Esta disposição é uma forma mais tradicional do arranjo do espaço da sala de aula, sendo “a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, ou na informação que é escrita no quadro ou projectada numa pantalha” (Arends, 2008: 270).

Durante a nossa intervenção educativa, fomos adaptando o espaço consoante a intencionalidade educativa, uma vez que é importante que exista uma flexibilização do espaço e uma coerência entre o plano e a função (Hall, 1986). A colocação das

mesas em círculo foi uma das formas de organização da sala utilizada em momentos de debate/discussão em grande grupo, uma vez que facilita a interação entre todos os elementos. Ao propor produções escritas, resolução de problemas matemáticos, conversas e discussões em pequenos grupos, optávamos por agrupar as mesas. De acordo com Arends (2008) a disposição das mesas em grupos é útil para a aprendizagem cooperativa e para outras tarefas em pequenos grupos.

A sala de estágio era espaçosa e bem iluminada. Tinha três janelas que permitiam a iluminação e ventilação do espaço, bem como a existência de uma salamandra que permitia o aquecimento. Nas paredes dispunha de placards de cortiça para afixação de informações relevantes sobre horários da turma, *posters* pedagógicos, etc. Tinha armários para arrumação de material pedagógico, um lavatório e uma pequena banca de apoio para a fruta e o leite.

O espaço da sala dispunha, ainda, de um computador portátil, quadro interativo e quadro negro que serviam de apoio e registo ao longo das aulas. Existia um pequeno canto dedicado à leitura com livros à disposição dos alunos.

Os dossiês individuais são importantes ferramentas de avaliação para os professores e para os alunos. É a partir da sua construção e visualização que alunos e professores analisam as dificuldades e os progressos. Como tal, cada aluno tem o seu dossiê individual numa prateleira de fácil acesso.

1.3. Caraterização do grupo

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos. É de salientar que a maioria deles frequentou o mesmo jardim-de-infância e que não se registou historial de retenções entre os alunos.

Quase todos os elementos frequentavam as AEC: inglês, música e atividade física e desportiva. Este era um grupo de carácter reduzido, uma vez que três dos alunos inscritos na turma tinham NEE.

Uma aluna apresentava um problema congénito com dificuldades motoras ao nível da motricidade fina e global, dificuldades de visão e cognição. Dadas as suas características e uma vez que possuía um currículo específico individual, através do qual era dada prioridade ao desenvolvimento pessoal e social, usufruía de mais tempo de apoio da educação especial, bem como se ausentava da sala de aula para executar atividades/tarefas adequadas ao seu perfil de funcionalidade. Outros dois alunos apresentavam problemas cognitivos usufruindo, um deles de um currículo específico individual. Havia, ainda, uma aluna com português como língua não materna que usufruía de apoio educativo a português.

1.4. Itinerário formativo

1.4.1. Fases do itinerário formativo

O itinerário formativo sobre o qual me debruçarei é composto por duas fases complementares. Durante três dias por semana, de 19 de outubro até 27 de janeiro, este percurso dividiu-se em duas fases: fase de ambientação, destinada à observação do contexto educativo e integração gradual no mesmo, fase de intervenção ao desenvolvimento da prática educativa e à implementação e desenvolvimento de um projeto educativo.

1.4.1.1. Fase de ambientação

Esta fase corresponde às duas primeiras semanas de estágio, nas quais tivemos como objetivo observar e compreender o contexto educativo, através da observação das interações entre os alunos, entre os alunos e a professora, a relação com a comunidade envolvente, as práticas da orientadora cooperante, designadamente, no desenvolvimento da prática educativa e do modo de acompanhamento e gestão da turma.

Desde o primeiro contato, procurámos estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, participando na dinâmica da sala, proporcionando, desta forma, momentos propícios para nos aproximarmos e conhecermos o grupo.

É importante conhecer os alunos, as suas preferências, as suas vivências, assim como o meio em que estão inseridos. Só desta forma é possível ir ao encontro do foco de interesse de cada um, promover momentos de aprendizagens efetivas e significativas, estimular para uma maior e melhor compreensão dos conteúdos ou conceitos a desenvolver e apoiar na consolidação de aprendizagens mais duradouras.

A relação pedagógica não pode ser imposta por ninguém, deve ser construída ao longo do tempo e conquistada de forma gradual, sendo sempre acompanhada por uma aproximação entre todos os elementos da ação educativa.

O estabelecimento de uma relação pedagógica com os alunos é o primeiro passo para se conseguir bons resultados no ensino. Esta relação estabelece-se “através de ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações” (Estrela, 2002:36).

1.4.1.2. Fase de intervenção

A partir da segunda semana de observação começámos a sentir a necessidade e o desejo de iniciar a nossa intervenção educativa. Como tal, em diálogo com a orientadora cooperante predispusemo-nos a planear a semana seguinte, incluindo a preparação para uma visita de estudo a Conímbriga. Encarámos o desafio de preparar a visita como uma ótima oportunidade do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e profissional. Assim sendo, refletimos sobre a melhor estratégia para envolver os alunos, de modo a serem eles a procurar a informação e a registá-la.

Construímos um guião de exploração com várias questões, em que as respostas se encontravam nas placas informativas. À medida que os alunos iam descobrindo as respostas, iam registando. Esta estratégia revelou-se um bom recurso didático, uma vez que envolveu as crianças numa descoberta ativa das informações e serviu como um meio de orientação pelo espaço.

Daí para a frente, a planificação e dinamização das aulas (três dias semanais) ficou à nossa responsabilidade, contando com a colaboração da docente sempre que necessário. Como refere Ribeiro (2005), a planificação começa com a intenção

inicial de realizar alguma coisa, no entanto, ela deve ser flexível e ajustar-se aos interesses e vontades do grupo.

Ao colocar as planificações em prática, apercebemo-nos que nem sempre era possível cumpri-la rigorosamente e dentro dos tempos estipulados. Assim, como já referi anteriormente, compreendemos que a planificação não pode ser estanque e deve acompanhar a ação no sentido de a adequar às propostas dos alunos e de responder a situações imprevistas.

1.4.1.3. Projeto – A Magia das Emoções

O projeto- “A Magia das Emoções” foi desenvolvido com o grupo de alunos do 1.º Ciclo, no qual todos participaram ativamente. A designação deste projeto remete apenas para as emoções, no entanto o trabalho desenvolvido foi abrangente ao conhecimento de sentimentos e emoções, de si próprio e do “outro”.

Para Paulo Moreira (2003), a emoção “é um impulso que inclui reacções automáticas do organismo e faz parte do sistema de adaptação inata do indivíduo” (p. 35), ou seja, é uma resposta do organismo a determinado estímulo/acontecimento/situação. A forma como cada um lida com as suas próprias emoções aparece intimamente ligada à sua autoestima. A sensação de segurança, confiança, sentimento de amor e suporte social assumem-se como elementos essenciais no processo de construção da autoestima (*Idem/Ibidem*).

Enquanto as emoções permitem a comunicação com as outras pessoas, preparando o nosso corpo para atuar em situações perigosas, por outro lado, os sentimentos “resultam de diferentes estados de espírito em que as construções sociais desempenham um papel importante”. Aprender a comunicar com o “outro” sobre os seus sentimentos e necessidades está na base da relação de pares, devendo este aspeto ser priorizado, em comparação com outros saberes, “se as nossas opções forem norteadas por valores humanistas” (Pereira, M. 2006: 23).

Kelly (1965) refere que os estados mentais que se caracterizam pelos sentimentos e pelas emoções designam-se estados afetivos. Segundo João Sêco

(1997), a afetividade é o conjunto de todas essas emoções e sentimentos que o ser humano experiencia ao longo da vida.

Mesmo em contexto escolar, nomeadamente no processo de aprendizagem, interagem diversas variáveis: cognições, emoções, ambiente familiar, relações interpessoais, autoestima, motivação, entre outras. A área cognitiva é apenas uma dessas áreas.

As dificuldades em lidar com as emoções, a falta de autoestima individual, a desvalorização da noção de “família”, “grupo”, os problemas e conflitos constantes entre os alunos fizeram despoletar a necessidade de desenvolver um projeto em torno dos afetos e das emoções. Deparámo-nos com um grupo de alunos com potencial para aprender (que não apresentam nenhum défice cognitivo), mas que não conseguia ter um rendimento correspondente à sua capacidade potencial. Assim, o projeto surgiu a partir das necessidades encontradas na fase de observação.

É amplamente aceite que a autoestima e o rendimento escolar estão intimamente ligados, influenciando-se mutuamente. Ter uma autoestima académica alta parece imprescindível para a obtenção de resultados positivos (Quiles, M. & Espada, J. 2007). Da mesma forma, “um bom resultado escolar aumenta a auto-estima académica dos alunos” (Garcia-Bacete & Musitu, 1993 *in idem/ibidem*)

O papel das emoções nas aprendizagens e nos relacionamentos dentro da escola exige que se pense em “educar” as emoções e em fazer com que os alunos também se tornem aptos a lidar com as suas frustrações, que aprendam a negociar com os outros, a reconhecer as próprias angústias e medos. Ao falar de medos, alegrias, tristezas, emoções, foi possível criar um ambiente mais humano e cooperativo no grupo.

A escola, enquanto espaço de relacionamento humano, deve direcionar a sua atenção para as competências emocionais de cada aluno e para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

O/a professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem um papel determinante na formação global dos alunos e é mais um/a criador/a de aprendizagem e de

desenvolvimento de capacidades de cada uma do que, propriamente, um ministrador de conhecimento. (Gomes, Álvaro & Rollo, Jorge: 2003).

Durante as sessões foi fundamental criar um clima afetoso, em que os alunos sentissem que eram aceites sem serem criticados. Neste sentido, a nossa postura foi de aceitação total dos estados emocionais (o que não significa aceitar todos os comportamentos), assim como, também, foi a postura da turma.

As dinâmicas em grupo promoveram troca de ideias muito ricas a vários níveis. A disposição dos alunos em círculo facilitou a comunicação entre todos, permitindo criar um ambiente mais próximo e familiar (cf. Apêndice 11).

Procurámos que existisse um ambiente de respeito mútuo e de segurança que favorecesse o crescimento em termos de consciencialização, expressão e gestão emocionais. Nestes domínios é essencial que nós, como profissionais de educação, eliminemos a tendência de corrigir. Não há respostas certas ou erradas. Preocupámo-nos em respeitar os diferentes ritmos, de modo a ajudar cada aluno a evoluir para um nível mais diferenciado.

A divulgação do projeto ocorreu no dia 19 de janeiro, tendo em conta a disponibilidade dos intervenientes. Organizámos um espaço acolhedor para todos, de modo a que se sentissem confortáveis. Convidámos as famílias a participar numa dinâmica (cf. Apêndice 12) – designámos de Oficina do Sentir- que “envolveu pais e filhos, colegas, amigos, professora, estagiárias”, segundo as palavras de um/a dos participantes. Foi um momento que promoveu “momentos de relaxamento”, de “aproximação entre pais e filhos” e que “é algo que deveria ser feito todos os dias”, como referiram os encarregados de educação.

Os intervenientes na avaliação global do projeto foram os alunos e as respetivas famílias, o grupo de estagiárias e a orientadora cooperante. Esta avaliação foi sendo realizada em diferentes fases e ao longo de todo o projeto.

Através da observação direta do envolvimento, bem-estar e implicação dos alunos ao longo das várias sessões fomos avaliando o projeto e refletindo, ao mesmo

tempo, com a docente sobre o seu desenvolvimento e sobre possíveis adaptações e modificações no planeamento das ações.

Tendo em conta a especificidade deste projeto, registámos a nossa avaliação em grelhas com três categorias que julgámos pertinentes avaliar de modo individual: motivação- trabalho escolar, domínio afetivo e domínio cognitivo. Este registo considera a participação e envolvimento do aluno diante das atividades propostas, a resolução de problemas e atitudes diante de situações reais e/ou simuladas a partir da realidade.

A avaliação por parte dos alunos (cf. Apêndice 12) foi feita de um modo mais formal no último dia de estágio, em que registaram o que mais gostaram, as que menos apreciaram, como se sentiram e o que consideraram mais importante. Os alunos referiram que se sentiram bem e “relaxados”, considerando que “aprenderam a lidar com as emoções”. Estas formas de avaliar e registar permitem aos alunos rever todo o processo e desenvolver a tomada de consciência relativamente às suas ações.

Consideramos a articulação do projeto com a família como um processo fundamental e, assim sendo, solicitámos uma avaliação dos elementos das famílias dos alunos que participaram no dia da divulgação do projeto, pedindo as suas opiniões sobre as dinâmicas organizadas, onde obtivemos respostas muito positivas. As famílias dos alunos consideraram este tema muito pertinente em contexto escolar e reconheceram a sua importância no desenvolvimento das crianças.

1.4.1.4. Desenvolvimento do projeto: Uma visão retrospectiva

Neste estágio foi-nos proposto que explorássemos um tema utilizando a pedagogia de projetos. Esta pedagogia permite o desenvolvimento de competências importantes nos alunos, como a autonomia, a responsabilidade, a importância da cooperação entre os pares o que possibilita um ensino de natureza interdisciplinar, resultante da articulação e mobilização de conteúdos de várias áreas do saber para a busca de respostas para as questões colocadas pelos alunos. Desta forma, os alunos

sentem-se mais motivados para aprender e desenvolvem aprendizagens com mais sentido e utilidade à sua vida em sociedade.

A educação deve ser voltada para a realidade e para as necessidades dos alunos e a Pedagogia de Projetos pode colmatar essa necessidade, reestruturando a prática de ensino, tornando a educação uma prática efetiva onde o professor é um mediador do conhecimento e não um detentor de todo o saber. É uma metodologia adequada para ajudar na formação de um adulto mais consciente.

A pedagogia de projeto tem imensas vantagens, o que por si só não representa uma garantia de sucesso. Se não houver um planeamento cuidadoso e flexível, um levantamento de recursos criterioso e, principalmente, interesse e compromisso por parte dos alunos, qualquer esforço pode resultar em desperdício de tempo.

Pretendíamos ajudar o grupo a construir uma autoestima forte, estando atentas às suas conquistas pessoais, não esquecendo a importância do elogio.

Abordar a temática das emoções revelou-se um desafio, pois não é algo direto e objetivo. Não se trata de pesquisar informações sobre um determinado tema. Este é um projeto sobre a descoberta do “eu” e do “outro”, a descoberta da relação consigo próprio e com o outro. Na prática, a atenção à dimensão emocional implicou a rutura de excessivos formalismos e exigiu, ao mesmo tempo, uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento.

A gestão do tempo nas sessões foi um aspeto importante em que encontramos dificuldades. Por vezes, o tempo que dispúnhamos revelava-se suficiente, enquanto noutras sessões o tempo era escasso, limitando o pleno proveito da sessão.

De modo a contornar a falta de tempo disponível, fomos utilizando algum do tempo letivo dedicado a outras áreas, por forma a não deixar qualquer tema ou assunto pendente. Isto só foi possível porque tínhamos o apoio da orientadora cooperante que permitiu essa flexibilidade.

Esta descoberta revelou-se fascinante para todos os intervenientes, a cada sessão decorrida, os alunos revelavam-se cada vez mais soltos e mais à vontade para se expressarem sobre qualquer assunto.

Os principais constrangimentos prenderam-se com as dificuldades na articulação com a comunidade. Tentámos o contato com várias entidades locais para colaborarem connosco e fomos obtendo respostas negativas por falta de disponibilidade. Foram várias “portas” que se fecharam, mas não todas. Numa fase mais avançada do projeto, conseguimos a colaboração de uma entidade local que vinha a desenvolver um percurso relacionado com o nosso tema.

Foi um programa pedagógico que visou desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, bem como as capacidades de verbalização do pensamento e aspetos essenciais da construção da comunicação, assim como o confronto de ideias e reflexão em grupo.

Concluindo, consideramos que conseguimos atingir os nossos objetos iniciais do projeto graças à motivação e interesse dos alunos e à disponibilidade da orientadora cooperante que sempre nos apoiou neste percurso, não criando barreiras e dificuldades ao seu desenvolvimento.

PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Capítulo 3- A importância do brincar

“O brincar, de certo modo, é um enigma” (Moyles, 2006: 25), qual é, de facto, a sua importância no desenvolvimento da criança? É essencial? Estas são algumas questões que as famílias e educadores/as colocam a si mesmos.

O incremento do brincar, em cada uma das suas formas e expressões, deve ser uma prioridade na educação pré-escolar, visto que representa um campo privilegiado para o exercício da imaginação e para o desenvolvimento da criatividade.

Para Maria José de Araújo (2009), o brincar é desvalorizado socialmente, uma vez que não é algo concreto e reconhecido como proveitoso para uma aprendizagem formal. Neste âmbito, Teresa Vasconcelos (2012) refere que “a atividade lúdica não se opõe às propostas curriculares com uma intencionalidade: deve integrar e dinamizar essas mesmas propostas” (p.33).

Froebel (citado por Reis, 2003: 115) afirma que “o jogo é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança. É o produto mais puro e espiritual da criança e ao mesmo tempo é um tipo e uma cópia da vida humana em todas as fases e em todas as relações”.

O brincar é característico em crianças dos 2 aos 6 anos, sendo neste período do desenvolvimento infantil que o brincar simbólico é mais importante. As crianças simulam uma ação ou um objeto com um significado diferente do seu significado habitual na vida real. É uma forma de a criança adquirir importantes competências a nível social, intelectual, criativo e físico, promovendo a interação entre as crianças, bem como entre as crianças e o adulto se este se envolver nas suas brincadeiras.

Se o brincar é útil no desenvolvimento, como pode ser usado na concretização do currículo para a Educação Pré-Escolar? Os educadores têm, de facto, um papel fundamental a desempenhar, devendo apoiar as crianças no desenvolvimento do brincar. Esse apoio passa por estimular, encorajar ou desafiar (Moyles, 2006). Para tal, devem proporcionar materiais estruturados e desafiantes, mas também participar

nas suas brincadeiras. O mais importante é que o adulto observe o brincar espontâneo da criança e atue para desenvolvê-lo, em vez de organizar as atividades desde o início.

Vygotsky (1978, citado por *idem/ibidem*) defendeu que “o adulto desempenha um papel-chave como auxiliar da aprendizagem infantil” (p. 36). Divulgou, também, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). A criança com um certo nível de competência em uma determinada habilidade que pode ser realizada de modo independente e sem ajuda encontra-se no *nível de desenvolvimento real*. Por outro lado, a criança encontra-se no *nível de desenvolvimento proximal*, se apoiada por um adulto, essa capacidade pode ser um pouco ampliada, para que a criança possa tentar algo ligeiramente mais complexo. A diferença entre estes dois níveis é a ZDP, em que a área de desenvolvimento corresponde ao que a criança é capaz de compreender com a ajuda do adulto ou dos seus pares.

Bruner propõe o conceito de *scaffolding* (Wood *et al.*, 1996, citado por Moyles, 2006), em que a “construção de um prédio é uma analogia com o desenvolvimento das capacidades infantis, e o andaime (*scaffolding*) é uma analogia ao modo como ao adulto pode apoiar isso” (*idem/ibidem*:36).

As conceções de Vygotsky e Bruner apontam para o papel do adulto em apoiar o desenvolvimento da criança, deixando espaço para o brincar livre, mas também para a estruturação do brincar ou das atividades de uma forma adequada ao desenvolvimento individual de cada uma.

É importante referir que o direito da criança ao brincar foi universalmente aceite na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e reiterado na Convenção dos Direitos da Criança. Neste contexto, deverá constituir “um instrumento de apoio incontornável para os profissionais que trabalham com a valência da infância e que, no seu dia-a-dia, se deparam com omissões, ou respostas inadequadas a situações que podem comprometer os roteiros de vida das nossas crianças” (Pereira, 2006: 10). Se este é um direito universal das crianças, então, o JI “é um espaço institucional em que o seu ofício é, por excelência, brincar” (Ferreira, 2004: 412).

Para a criança, brincar é uma necessidade essencial e, como tal, trata-se de compreender que brincar é um direito. Os tempos livres devem pertencer-lhe integralmente, assim como deve participar na definição do quer fazer (Araújo, 2009).

Na realidade, os pais tendem a desvalorizam o brincar dos filhos, retirando a sua importância e considerando-o uma perda de tempo. Ao não entenderem essa importância, os pais não se envolvem nas brincadeiras dos filhos, perdendo-se, assim, um potencial desenvolvimento intelectual e emocional. Quando os pais assumem uma atitude positiva em relação ao brincar, as crianças tendem a ser mais criativas e imaginativas. O envolvimento parental é fundamental na nossa sociedade.

O ideal seria as crianças poderem escolher as próprias atividades e usar o tempo, o espaço e os materiais consoante as suas necessidades e interesses. O brincar é, e deve ser, direito de todas as crianças.

Importa, ainda, analisar o contexto do brincar, tendo em conta que a escolha de uma atividade lúdica pela criança é influenciada pela interação de vários fatores, como fatores ambientais (espaço disponível, tipo de “local), pessoais (idade, sexo, status, condições de membro do grupo) e culturais (convenções de comportamentos, moda, estação do ano) (Moyle, 2006).

Relativamente aos fatores pessoais, mais especificamente, o sexo, é importante referir que “muitas atividades são vistas pelas crianças como específicas de cada género. Um aspeto negativo do brincar infantil talvez seja que a cultura, dentro da qual a criança opera, conserva os estereótipos da comunidade mais ampla” (*idem/ibidem*: 74). Tendo em consideração a pertinência das questões de género, irei desenvolver este tema mais à frente.

A observação das crianças durante as suas brincadeiras no contexto da PES, permitiu-nos compreender por que razões podem ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso. As crianças estavam totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. Essa implicação demonstra o valor elevado de desenvolvimento dessas experiências curriculares. Nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e

os/as educadores/as sensíveis podem, através do que proporcionam às crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar o desenvolvimento e aprendizagens curriculares.

Segundo Bruner (1972, citado por *idem/ibidem*), o brincar envolve flexibilidade do pensamento, oferecendo oportunidade de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. Sendo uma atividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança, estando associada a prazer.

O jogo tem um valor extraordinário para a criança, através do qual se exprime e com o qual aprende. É a base da existência infantil e tem uma grande importância para a maturação do ego. Dá capacidades à criança para superar dificuldades recentes, para dominar a realidade, para explorar o espaço, enfim, é um elemento imprescindível para a sua socialização (Alava & Palacios, 1993).

Por outro lado, também se observou no contexto da PES que algumas crianças, nos momentos de brincadeira livre, pareciam confusas e desmotivadas, sendo que algumas tinham tendência a isolar-se do resto do grupo. Surge, assim, uma outra questão relevante sobre o tempo de brincadeira livre- jogo: os jogos devem ser programados/planeados ou convém deixar as crianças totalmente livres?

Efetivamente, o/a educador/a deve partir sempre da motivação ou interesse da criança ou do grupo, dando liberdade às crianças para escolher o jogo ou a atividade que mais lhes convenha, devendo respeitar essa iniciativa, mas de uma forma organizada, isto é, não caindo no erro de abandoná-las quando começam a brincar, pois aí o nível do jogo perde as suas principais potencialidades (*idem/ibidem*). E, de facto, observou-se situações como as referidas, isto porque, em algum momento, faltou o acompanhamento de um adulto.

Muitas vezes, torna-se difícil para o/a educador/a gerir as várias solicitações das crianças e da instituição e, ainda assim, prestar uma atenção individualizada a cada uma. Esse é um importante desafio para os profissionais de educação, mas que pode ser contornado por diversas estratégias, como dispor de várias áreas de

atividades de acordo com os interesses das crianças, possibilitando o desenvolvimento de diferentes tipos de jogo, aumentando as possibilidades de escolha das crianças.

A organização do espaço constitui-se, por tudo isto, como uma estrutura de oportunidades. Como refere Zabalza (1992), o espaço “é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.” (p. 120)

Capítulo 4- O espaço exterior no jardim-de-infância

Atualmente, verifica-se uma excessiva preocupação com ambientes protegidos e sem quaisquer riscos que poderão comprometer a segurança das crianças. Essa preocupação implica que estas já não tenham liberdade para brincar nas ruas ou nos jardins, deste modo cada vez têm menos oportunidades de explorar livremente.

Muitas vezes, o espaço exterior é desvalorizado, sendo considerado apenas como um local para “descarregar energias”. O facto é que este espaço apresenta muito mais potencialidades do que aquelas que lhe são, frequentemente, atribuídas. Apesar de a literatura apontar os benefícios e contribuições dos espaços exteriores no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, estes são, geralmente, estereotipados não promovendo experiências de experimentação, aventura e desafio (Figueiredo *et al.*, 2012).

As crianças quando entram para o JI deparam-se com dois importantes ambientes de aprendizagem- a sala e o espaço exterior. Habitualmente, os/as educadores/as dedicam a maior parte do tempo a organizar o espaço da sala, em detrimento do espaço exterior. Este é um aspeto a ter em atenção, pois é fundamental que compreendam que o exterior não é apenas um complemento da instituição ou da sala, mas que também faz parte do espaço pedagógico e é um meio potenciador de aprendizagens.

No tempo dedicado às atividades no exterior, as crianças têm a oportunidade de observar, interagir e explorar, é um momento em podem correr, saltar, descobrir a natureza, deste modo, este espaço deve ser equipado de forma a apoiar estas diferentes experiências. Como refere Esmé Glauert (*in* Blatchford, 2005), “brincar no recreio proporciona uma série de oportunidades para fazer mover coisas e fazer experiências com as forças” (p. 71).

O Ministério da Educação (1997) atribui uma elevada importância ao espaço exterior, quando o menciona como um espaço que proporciona uma grande

diversidade de oportunidades educativas com a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis.

Segundo Post e Hohmman (2011), assim como o “tempo de escolha livre no interior, as crianças fazem escolhas sobre aquilo que vão fazer no exterior” (p. 272). Estas autoras consideram, ainda, que o espaço exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento.

Para o espaço exterior ser um local verdadeiramente estimulante para a criança é necessário mais do que estruturas fixas, como os baloiços e escorregas. As crianças, de facto, apreciam essas estruturas, mas deve ter também materiais “soltos”, que propiciem as crianças a construir e a explorar (Brickman & Taylor, 1991). De acordo com Laevers (1997, citado por Figueiredo *et al.*, 2012), a oferta de espaços, materiais e atividades não convencionais proporcionam a exploração ativa da realidade/meio, originando uma atividade mental intensa e, consequentemente, ao desenvolvimento.

Os adultos desempenham também um importante papel com as crianças no recreio, da mesma forma que dentro da sala de atividades. Estes podem apoiar as crianças através de perguntas abertas que coloquem, ajudando as crianças a alargar as suas observações e experiências. “Os adultos são participantes ativos dos jogos- não são líderes, procuram acompanhar e enriquecer” (idem/ibidem: 171).

Os/as educadores/as devem prestar atenção à exploração e brincadeira no exterior, oferecendo às crianças apoio físico e moral e interagir com as crianças na apreciação de todos os elementos do espaço exterior. Post e Hohmann (2011) apontam estratégias para os/as ajudar a desempenhar esse papel, designadamente “observar a natureza com as crianças” e “acabar de forma tranquila o tempo no exterior” (p. 273).

O espaço exterior oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem e foi o que se procurou proporcionar com a criação da horta no âmbito do projeto desenvolvido com o grupo de crianças do JI. A horta foi um espaço em que as crianças puderam observar a germinação das sementes, dia após dia, regar e arrancar

as plantas daninhas. Foi uma forma de envolver e implicar as crianças numa atividade ligada à natureza.

No exterior, as crianças experienciam o mundo natural, o que é importante para que conheçam o meio onde estão inseridas e compreendam as diferenças entre espaços. Durante o tempo de exterior, as crianças brincam ao seu próprio ritmo e com o seu próprio ritmo de desenvolvimento.

O espaço exterior oferece um “ambiente para um fórum cultural dentro do qual as crianças podem criar e recriar significado a partir da soma das suas experiências” (Moyle, 2011: 78).

Capítulo 5- Investigar as vozes das crianças

1. Abordagem de Mosaico: exercício investigativo

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar I, do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização de um exercício investigativo a partir da Abordagem de Mosaico, em que se pretendia dar voz às perspetivas das crianças sobre o JI (Jardim-de- Infância).

Inspirada na documentação pedagógica de Carla Rinaldi, na cidade de Reggio Emilia, norte de Itália e na pedagogia de participação de Alison Clark e Peter Moss, a metodologia da Abordagem de Mosaico visa, essencialmente, escutar as vozes de crianças com idades inferiores a 5 anos, a partir não só de testemunhos verbais, mas também de informação visual recolhida e selecionada pelas próprias crianças.

Clark e Moss (2011) preconizam que esta abordagem se baseia no envolvimento da criança nas suas próprias aprendizagens. Através de um método participativo, permite criar significados, possibilitando ver as crianças como especialistas e agentes da sua própria vida, como competentes comunicadoras, detentoras de direitos e, consequentemente, como construtoras de conhecimento.

Natália Fernandes (2009) considera que o desenvolvimento desta investigação implica considerar a necessidade de considerar as crianças como unidade de observação no processo de decisão sobre a investigação, a necessidade de as colocar no centro do processo de investigação e, ainda, a necessidade de desenvolver métodos que permitam recolher as suas representações sobre as suas vidas.

É fundamental reconhecer a voz das crianças, tendo em conta o respeito dos seus direitos de cidadania, mas “ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a conceções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos” (Fernandes, 2004: 416).

1.1. Metodologia utilizada no estudo

Tendo como questão de partida, qual a perspetiva das crianças acerca das suas experiências no JI, pretendeu-se conhecer como o descrevem e representam, como se sentem, o que valorizam, o que gostariam de modificar, entre outros aspetos relacionados com a questão.

A valorização das vozes das crianças é o aspeto central desta investigação, que desde o início foi esclarecido com o grupo de crianças em questão. Assegurar que as crianças tivessem uma palavra a dizer em todo o processo foi um princípio fundamental. Para tal, reunimos em grande grupo na sala de atividades e esclarecemos de uma forma simples e sintética o que pretendíamos junto das crianças, de modo a garantir um consentimento informado acerca da decisão de participar ou não na investigação.

Esta abordagem desenvolveu-se em tornou de três fases que, de uma forma sucinta, centraram-se: na recolha de documentação; na articulação de diferentes informações (diálogo, reflexão e interpretação) e na tomada de decisões sobre a continuidade ou mudanças a realizar.

No grupo de crianças, treze delas aceitaram participar e assinaram um “contrato” simbólico (cf. Apêndice 7). Nesse “contrato” comprometiam-se a ajudar-nos no processo, sendo que foram informadas sobre a possibilidade de abandonar a investigação se quisessem. Previamente, os pais ou responsáveis pelas crianças foram, também, informados através de uma carta que explicava os objetivos da investigação, a sua natureza e as dinâmicas envolvidas ao longo do mesmo.

Posteriormente, organizámos pequenos grupos de discussão, onde o diálogo se desenrolou à volta dos espaços mais importantes para as crianças no JI, em que assumimos o papel de facilitadoras, deixando a conversa desenrolar-se entre os grupos. Desse diálogo, surgiram sugestões como: “um muro gigante para a bola não ir lá para fora”, “tirava a casinha para pôr uma baliza”, “punhas mais janelas”, etc.

A preparação das entrevistas foi o passo seguinte, estas podem ser utilizadas assumindo dimensões variadas, sendo que o aspeto central que distingue a sua

utilização no âmbito da investigação participativa, é “a possibilidade da criança influenciar o seu formato, a sua orientação ou ainda a sua duração” (Fernandes, 2009: 122). Em grupo de estágio, criámos um guião para a entrevista (cf. Apêndice 8) com questões-base, a ser gerido de forma flexível. Algumas entrevistas foram realizadas por fases, já que se optou por tentar utilizar momentos livres em contexto de sala para as realizar. Por vezes, houve a necessidade de alterar o local pois o ruído e as solicitações de outras crianças perturbavam o desenrolar das conversas.

A observação participante pode ser, também, utilizada em conjunto com a análise de outros produtos da criança, como sejam a escrita, o desenho ou as discussões individuais ou em grupo, permitindo ultrapassar possíveis enviesamentos decorrentes das relações de poder (*idem/ idem*).

Iniciámos as conversas e entrevistas informais, em dois pequenos grupos de crianças, de forma a saber o que cada criança gostava mais e menos no JI, qual o espaço preferido e porquê, qual o momento do dia que mais gostava e o que menos gostava, qual a/as pessoa/as que mais gostava, entre outros exemplos. É de referir que, apesar de as entrevistas terem sido realizadas por várias pessoas, em diferentes momentos e a distintas crianças, os instrumentos utilizados, as estratégias, procedimentos e análise foram, estrategicamente, delineados em conjunto pelo grupo de estagiárias.

Durante os diálogos, houve respeito pelos tempos de resposta de cada criança para que se exprimisse pelas suas próprias palavras, acedendo às suas opiniões e percepções. As questões foram reformuladas de modo a se tornarem claras para todas as crianças, independentemente da idade. Seguidamente fizeram-se vários *tours* com o grupo de crianças, onde percorreram os espaços que consideravam mais importantes. Nesse tour, cada criança teve acesso a uma máquina fotográfica digital, por forma a registar as suas observações através de imagens. Deste modo, encarámos as crianças como competentes para o manuseamento do equipamento, esta “é uma atitude indispensável para lhes permitir aceder a ferramentas metodológicas inovadoras.” (*idem/ibidem*: 123).

A máquina fotográfica foi um recurso que utilizámos para a recolha de dados, em que é importante salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Uma vez que, tal como menciona Máximo-Esteves (2008), a máquina não funciona sozinha, é função do investigador e das crianças manipularem-na sempre que necessário, encontrando-se presente nos recursos disponíveis da sala, não sendo considerado “um recurso intrusivo” (p.91). Foi, também, solicitado que elaborassem desenhos ao longo do seu tour, registando dessa forma a sua visão sobre o estar no JI. O desenho é uma forma de expressão da criança, através do qual manifesta o modo como percebe e compreende o mundo. É caracterizado como sendo mais um instrumento disponível de análise do comportamento das crianças (Rodrigues, 2003).

Numa terceira fase concretizou-se o desejo da mudança de um espaço no JI por parte do grupo de crianças, designadamente, a construção de um campo de futebol com as respetivas balizas (cf. Apêndice 7). Estas respostas revelam as perspetivas das crianças sobre os espaços do JI e demonstram a competência das crianças para compreender, refletir e participar na vida social.

O grupo de estágio resolveu concretizar essa vontade, mobilizando vários recursos materiais e humanos, com o apoio das crianças, das famílias e de toda a equipa educativa. Após a recolha de todos os materiais necessários, procedemos à delimitação do campo, desenhando as respetivas marcações no chão do recreio. O desenho da delimitação do campo, conjuntamente com as crianças, foi aproveitado para a exploração de importantes conceitos matemáticos.

Mais uma vez, procurámos perceber a importância desta mudança no espaço exterior para as crianças, procedendo à avaliação desta alteração. Proporcionámos um momento de conferência entre as crianças que participaram e o restante grupo que não participou, este momento foi muito importante para todos, na medida em que as crianças participaram, tiveram a oportunidade de mostrar o que fizeram, de exprimirem as suas opiniões e revelarem as suas perspetivas sobre o JI através da

informação verbal e visual. Discutiu-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos, nomeadamente, atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc., para uma reflexão e reavaliação.

É importante mencionar que ao longo deste processo todo o material reunido foi sendo exibido num espaço comum, para que pais, educadores e outros profissionais pudessem compartilhar as suas interpretações. A voz das crianças é valorizada e reforçada, na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, por vezes antagónicas, inclusive das dos adultos ou das funcionalidades de um determinado ambiente.

Foram utilizados variados métodos participativos ao longo do exercício investigativo, nomeadamente, conversas/entrevistas, passeios, mapas, reuniões, inclusive o uso de máquinas fotográficas. Após a recolha de todos os dados através dos métodos participativos, procedemos à sua classificação, no sentido de os compreender e categorizar, por meio de comparação de diferenças e semelhanças.

1.2. Apresentação e análise dos dados

Questionámos as crianças se gostavam de frequentar o JI e porquê, ao que todas as crianças responderam positivamente. As razões de gostarem de frequentar a instituição, prendem-se com questões relacionadas com a formação académica (para trabalhar e para aprender), por preferência pessoal (porque gostam, porque se sentem bem, porque estão com os amigos) e por motivos lúdicos (porque vão brincar e jogar). Constata-se nas respostas que predomina uma “visão educativa” do JI, como refere Teresa Vasconcelos (2009:22).

No que diz respeito às atividades que mais agradam às crianças em contexto de JI, estas apresentam várias opções, categorizadas da seguinte forma: Espaço exterior (espaço preferido, interação entre pares, explorar a natureza, brincar livre, bem-estar, medos); Espaço interior (jogos, a ‘casinha’, desenhar) e o espaço a (re)criar (espaço exterior, sala de atividades).

Relativamente aos conhecimentos que as crianças possuem na perspetiva da importância da sua permanência na instituição, agrupam-se nas seguintes categorias:

motivos académicos (aprender e trabalhar), preferências pessoais e lúdicas (porque gostam, para jogarem, para brincarem). Constatou-se que existe uma maior incidência de respostas centradas em motivos pessoais e lúdicos.

No que concerne ao que as crianças gostariam de modificar no espaço do JI, referem que alteravam elementos do espaço exterior (muros mais pequenos, retirar a ‘casinha’ e colocar uma baliza, ‘mais coisas para brincar’) e da sala de atividades (retirar a tabela de presenças, colocar mais janelas, ‘a sala cheia de bonecas e guloseimas’).

Através da análise dos registos fotográficos, pudemos aferir, mais uma vez, a preferência do grupo pelo espaço exterior e pelos elementos naturais que o compõem, como plantas, árvores, pequenos animais, etc. Algumas crianças também quiseram fotografar as educadoras e outras crianças do JI. Relativamente ao espaço interior, as crianças mostraram a preferência pelo espaço da “casinha” e pelos jogos disponíveis na sala de atividades.

Relativamente aos desenhos das crianças, algumas desenharam o espaço que mais gostavam e outras desenharam um espaço imaginário que gostavam que existisse, por exemplo, um escorrega de água, um campo de futebol com duas balizas, etc. No desenho, as crianças mostram que conseguem exprimir a sua imaginação e criatividade. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92).

No conjunto das fotografias e relacionando-as com a análise dos desenhos, pode-se referir, mais uma vez, a preferência pelo espaço exterior por parte do grupo. No espaço interior, as crianças gostam, preferencialmente, da “casinha” e dos jogos. Compreendemos a importância que estes instrumentos de recolha de dados tiveram na nossa investigação uma vez que, através da análise das produções das crianças, nos foi permitido refletir sobre os seus interesses, capacidades, progressos e necessidades individuais.

O grupo de crianças foi confrontado com a necessidade de fazer opções em termos de trabalho, designadamente, pela seleção de fotografias, pela sua ordem de apresentação, envolvendo-se num processo compreensivo das dinâmicas em que

estavam envolvidos, nos seus significados, assumindo-se, assim, como coprotagonistas do processo de investigação (Fernandes, 2009)

A avaliação desta abordagem foi realizada através de métodos verbais, visuais e cinestésicos, tendo em conta a participação de cada criança e a capacidade destas conseguirem construir o seu próprio conhecimento, reconhecendo desta forma as diferentes linguagens da criança.

É de salientar que o uso desta abordagem promoveu não só a comunicação e confiança das crianças como participantes ativos, mas também o diálogo entre todos os intervenientes. Foi dada ênfase à visão individual de cada criança, revelando o que era realmente importante para cada uma, porém foi também importante ouvir as famílias e a educadora que acompanhava as crianças para uma melhor reflexão e análise.

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Capítulo 6- Promover a criatividade em contexto de sala de aula

A criatividade é definida por Spodek e Saracho (1998) como o processo de desenvolvimento de produtos originais de alta qualidade e genuinamente significativos. O mundo atual está em constante mudança e, como tal, urge preparar os alunos para eventuais desafios que possam encontrar na idade adulta.

Parnes (1963 in Siraj-Blatchford, 2005) descreve a criatividade como um “processo de pensamento e reação que envolve estabelecermos uma relação com a nossa experiência anterior, reagindo a estímulos (objetos, símbolos, ideias, pessoas, situações) e, geralmente, a pelo menos uma combinação única.” (p. 5).

Na sequência de Freud, foi a psicanálise que mais investigou a criação artística. Segundo José H. Barros de Oliveira (2005), outros autores tentaram explicar a alma criativa do ponto de vista psicanalítico, designadamente “Pearson (1972), atribui a criatividade a um conflito entre o ego e as pulsões instintivas, no qual o ego desenvolve o mecanismo de defesa da sublimação” (p. 259). Assim, compreende-se que o processo psíquico criador é bastante complexo e nele interferem vários fatores.

A importância da criatividade afirma-se particularmente no domínio educativo. Deste modo, desde a segunda metade do século XX, tem havido um forte investimento na promoção da criatividade nas escolas, “tornou-se urgente encorajar a descoberta e a resolução (criativa) de problema; serem criados adultos suficientemente flexíveis e inventivos para um mundo que, cada vez mais, não era o mesmo” (Morais & Bahia, 2008: 163).

O desenvolvimento da criatividade é importante e o/a professor/a deve contemplar momentos que promovam esse desenvolvimento. De acordo com Santos (2008), João Barros, já no início do século XX, defendia que “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (*idem/ibidem*:308). Coletto (2010) refere que “o professor como principal mediador dos conhecimentos,

precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico” (p, 146).

Os/as professores/as necessitam dessa capacidade para abordar os mesmos temas de formas diferentes, criar materiais inovadores ou (re)criar outros, por forma a proporcionar aprendizagens significativas (Cardona & Marques, 2008). Promover a criatividade no aluno implica promover a sua capacidade de “explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas perceções” (Siraj-Blatchford, 2005: 131). É importante por si só, como também no seu desenvolvimento integral.

Constatámos no contexto das PES, a importância atual da presença da criatividade no *curriculum*, da sua promoção no contexto escolar e de como o/a professor/a pode ser essencial na operacionalização desse objetivo. A promoção da criatividade é uma finalidade e uma necessidade educativa (Bahia & Moreno, 2007).

O nosso papel passou por propor tarefas aos alunos que pudessem ser encaradas de diferentes ângulos e conduzir a diferentes soluções. Este tipo de tarefas tem potencial para promover a criatividade, uma vez que, ao realizá-la, os alunos são colocados face a situações problemáticas que admitem soluções múltiplas (CREANET, 2013). Promover a criatividade implicou criar um ambiente adequado, em termos de espaço e materiais, assim como uma atitude afável e de apoio. Cada aluno teve a possibilidade de enveredar por diferentes caminhos no processo de ensino e de aprendizagem.

John Holt (2001a) considera que as crianças “não são capazes de desenvolver mais do que uma minúscula parte da tremenda capacidade de aprendizagem, de compreensão e de criatividade com que nascem e da qual fizeram grande uso durante os primeiros dois ou três anos das suas vidas” (p. 17).

No decorrer da prática educativa, sabendo da importância da criatividade, procurámos estimulá-la em todas as áreas disciplinares de um modo integrado, dando especial destaque ao papel da arte “como uma forma de usar os sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspetos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares” (Spodek & Saracho, 1998, p. 352). De

acordo com John Holt (2001b) a arte treina o cérebro, “para além do olho e da mão” (p, 180).

O ambiente da sala de aula foi sendo organizado por forma a criar oportunidades para os alunos se exprimirem, disponibilizando vários recursos para que tivessem oportunidade de explorar ao máximo as suas capacidades. O tempo é outro fator também muito importante e, por isso, procurámos organizar o tempo disponível de modo flexível.

O trabalho em grupo e a pares foi sendo promovido na prática educativa para a criação de textos criativos, na resolução de desafios matemáticos, participação em concursos, nas pesquisas sobre vários temas, nas dramatizações, etc. A construção de *mind maps* e de *Brainstorming*, utilizando os termos originais em inglês, foram também sendo utilizados como motor para a construção de novas aprendizagens, procurando, assim, que as crianças tivessem o máximo de oportunidades para a exploração livre dentro das diferentes áreas curriculares.

Capítulo 7- Estimular a inteligência emocional da criança

“A maior herança que se pode dar às crianças é ajudá-las a gerirem o seu mundo interno (sentimentos, pensamentos e sonhos)”

Paulo Moreira, 2001

A questão principal que se coloca a professores e pais é, sem dúvida, “como ajudar as crianças a serem felizes?”. Se a escola dos nossos dias não valorizar as variáveis socio afetivas, estará a ser negligente na tarefa de as preparar para se adaptarem na sociedade. A qualidade de vida não depende apenas dos conhecimentos cognitivos, mas também da capacidade em lidar adaptativamente com o seu mundo interno (emoção, cognição, motivação).

Perceber e interessar-se por aquilo que o outro sente, sem que ele o diga, constitui a essência da empatia, uma das características fundamentais da inteligência emocional. Maria Manuela Pereira (2006) refere a empatia como a capacidade que temos de nos colocar no lugar das outras pessoas, compreendendo as suas atitudes e sentimentos, sem as avaliar de acordo com os nossos critérios.

Quando professor/a e alunos/as reconhecem e expressam as suas emoções, cria-se uma grande oportunidade de aumentar a intimidade, transmitir experiências e partilhar dificuldades, ou seja, criam-se diversas oportunidades para que todos se expressem de maneira espontânea e verdadeira, oferecem-se estratégias para se trabalhar melhor com os conceitos diários, diminui-se a agressividade nas relações com os outros, convive-se com os vários sentimentos, mesmo os negativos, de maneira confortável, sendo essencial para compreender as várias emoções humanas e as suas manifestações como algo que faz parte da vida.

Os sentimentos são informações que todos os seres biológicos são capazes de sentir nas diferentes situações que vivenciam. Todos os seres são dotados de sentimentos e são diferentes entre si. Saber trabalhar, controlar e transformar alguns desses sentimentos em virtudes é um desafio e uma oportunidade de crescimento para todos.

Todos os alunos são únicos e especiais, cada um é um ser humano independente, possuidor de uma história de vida, de características individuais, de conhecimentos, de limitações e capacidades que a tornam única e especial. Aqueles que têm maior conhecimento das emoções respondem de forma mais positiva aos pares e professores/as, tornam-se mais capazes de verbalizar as suas emoções e estão mais prontas a mostrar empatia e preocupação com os outros, sugerindo-se que o conhecimento das emoções facilita as interações sociais e as relações interpessoais ao contribuir para a aceitação entre pares.

Peter Salovey e David Sluyter (1999) consideram que a inteligência está relacionada com capacidades como o “poder de combinar e separar conceitos de julgar e raciocinar e de se envolver em pensamento abstrato” (p. 16). As competências da inteligência emocional estão presentes em problemas de todas as áreas, podendo ser estimuladas, por forma a diminuir o risco de problemas com a violência familiar ou o desemprego crónico.

As famílias e os profissionais de educação desempenham um importante papel em ajudar os alunos a lidar com as suas emoções. Esta aprendizagem é essencial para todos eles, mas principalmente para aqueles que apresentam um “temperamento propenso a sentir ansiedade, medo, raiva, frustração e outras emoções negativas que geralmente as oprimem” (Salovey & Sluyter: 196).

Como o/a professor/a, na sala de aula, fica com os alunos a maior parte do dia, o seu impacto sobre eles é significativo. É, portanto, crucial que os profissionais de educação se sintam “à vontade com questões de “tocar e sentir” devem ser educados para compreender que as emoções são tão importantes quanto a inteligência, se a proposta é educar uma criança por inteiro” (*Idem/Ibidem*: 246).

Por tudo isto é essencial que a escola seja um espaço que proporcione momentos destinados a estas aprendizagens tão importantes no futuro dos alunos a todos os níveis. Harbour e Stewart (1999, in *Idem/Ibidem*) consideram que um currículo que inclua as necessidades dos alunos ao nível do desenvolvimento emocional e do controlo emocional é o único instrumento que poderá atender as necessidades da educação do século XXI.

SECÇÃO COMUM – EPE E ENSINO DO 1.º CEB

Capítulo 8- A questão do género na infância

Analisando os materiais escolares e outros produtos pedagógicos, no decorrer da prática educativa, verificou-se uma predominância de representações sociais do género veiculadas através dos mesmos. As representações sociais de género estão presentes nas salas de JI e de 1.º ciclo, quer seja nas sinaléticas das casas de banho, nos cabides, nos *placards*, na “casinha das bonecas”, nos livros, nos filmes, nas folhas de trabalho, nos manuais escolares e produtos multimédia que os acompanham, quer seja através da linguagem oral utilizada pelos profissionais de educação. De que forma induzem à representação inclusiva dos dois sexos?

Em particular, os manuais escolares são agentes poderosíssimos no processo de socialização e de formação da identidade de crianças e jovens, uma vez que são generalizadamente adotados pelo sistema de ensino e o seu uso quotidiano nas práticas educativas tornam extremamente eficaz a influência que exercem. Apesar de no sistema educativo português haver um propósito político de promover a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, é importante não esquecer que a reprodução cultural não ocorre apenas através do currículo formal, mas também através do currículo informal (Correia & Ramos, 2002).

A designação de “cantinho das bonecas” e “cantinho da oficina” ainda é uma realidade nas salas de JI, em que as crianças ao brincarem ao “faz de conta”, “expressam afetos e dramatizam as respetivas vidas familiares, a partir do que vêm, sentem e sabem, do ambiente que as rodeia” (Pereira, 2006: 31). Como tal, é fundamental que os/as educadores/as passem a considerar essas áreas como um espaço “em permanente construção e reelaboração de acordo com os interesses presentes das crianças e a sua necessidade de agir, modificar e construir o meio envolvente” (Vasconcelos, 2012: p. 34).

Todas essas representações e designações dos espaços veiculam, de modo implícito ou explícito, conceções estereotipadas sobre a feminilidade e a masculinidade, sobre o ser mulher e o ser homem e que se fundamentam de facto de se nascer fêmea ou macho (Nunes, 2009). Em suma, os materiais pedagógicos

perpetuam a ideia que a tradicional categoria Homem inclui a diversidade da existência humana. Assim, é pertinente refletir sobre que tipo de cidadania se fomenta nas crianças.

Por tudo isto, é fundamental que os profissionais de educação façam uma seleção criteriosa de “ materiais, livros, imagens, que não sejam sexistas, insensíveis sob o ponto de vista cultural ou reproduzindo estereótipos” (Vasconcelos, 2012: p. 36).

Falar de género aponta para as “ideias sobre a feminidade e masculinidade, construídas ao longo do tempo pelas diferentes sociedades, e que estão associadas às expetativas que foram sendo criadas sobre o que é adequado a mulheres e a homens” (Nunes, 2009: 13). Arends (2008) considera que “durante muitos anos os materiais curriculares patrocinaram o preconceito sexual, representando homens e mulheres em papéis estereotipados” (p. 77).

Segundo Paula Rodrigues (2003), a identidade de género começa a ser construída desde muito cedo, ou seja, a partir do momento em que é designado o sexo, em que essa mesma designação, dada pelo ambiente, “determina a orientação de género a ser seguida pela criança, podendo esta refutar a sua própria constituição biológica” (p. 40).

Ao contrário do que está definido no panorama legislativo, o sistema atual de educação está longe de promover a igualdade de oportunidades, designadamente, na diferenciação do tratamento e valores transmitidos aos rapazes e às raparigas. Apesar de toda a evolução, no nosso país continuam a persistir grandes diferenças que afetam ambos os sexos (Cardona, *et al*, 2010).

Segundo dados de investigações recentes, os/as educadores/as de infância são propensos/as ao uso de estereotipias de género na organização dos espaços didáticos, nas interpretações que fazem dos comportamentos dos pais e das mães (*idem/ ibidem*). Diversas pesquisas sobre a importância do género no desenvolvimento da criança, parecem reunir consenso quanto à precedência da manifestação de comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida, ao

desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o género e a consolidação da identidade de género. Este último aspeto prolonga-se ao longo do tempo, sobretudo ao longo dos primeiros sete anos de vida (*idem, ibidem*).

Teresa Vasconcelos (2012) situa a questão de género como “uma dimensão essencial no currículo” tendo em conta o processo de construção da identidade da criança. Considerando, ainda, que é fundamental integrar esta questão numa reflexão acerca da equidade e não-discriminação na educação, considerando “a criança como cidadã capaz de tornar agente do seu próprio desenvolvimento que, necessariamente, é sexuado, e dando o seu contributo específico à sociedade” (p. 34).

Ultrapassar os preconceitos implica considerar mulheres e homens na sua diversidade física, psicológica e social, reconhecendo que estas dimensões decorrem de processos complexos de socialização, (re) construindo-se e (re) fazendo-se ao longo do tempo e do percurso de vida e de cada indivíduo (Nunes, 2009).

O conceito de igualdade de género é reconhecido no plano teórico do panorama educativo, designadamente através da Regulamentação da Lei 120/99- Reforço das Garantias do Direito à Saúde Reprodutiva- e do documento “Educação Sexual em Meio Escolar-Linhas Orientadoras”. Este último apresenta sugestões de atividades de acordo com os diferentes níveis de ensino. No entanto, as práticas educativas parecem não corresponder aos documentos normativos. Importa motivar os docentes ao desenvolvimento de práticas sensíveis ao género promotoras da construção de uma cidadania plena, na escola e na sociedade.

A escola deve ser um espaço privilegiado para a problematização das questões de género, assumindo a responsabilidade de se tornar um espaço de partilha, de cooperação e de educação para a participação. Este local representa um dos “principais agentes de mudança” (Vieira *et al*, 2012) e por essa razão deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer na sociedade atual.

Educadores/as e professores/as devem estar sensibilizados para a questão do género, uma vez que têm o papel de contrariar e erradicar os preconceitos. Urge a

necessidade de desenvolver uma pedagogia para a igualdade nas nossas escolas que seja mais consistente e centrada em atitudes não-sexistas em relação a meninos e meninas (Pereira, 2006).

Os profissionais de educação devem, cada vez mais, contribuir para a desconstrução de modos de pensar e agir relativamente a ideias estereotipadas, criando iniciativas que mostrem como estas influenciam todas as áreas da vida desde as crianças aos adultos, designadamente na forma como exprimimos as nossas emoções. Mais uma vez se verifica a pertinência de explorar as emoções, uma vez que estão constantemente presentes nas nossas vidas.

A linguagem é um elemento essencial na transmissão da cultura, através da qual o saber é representado e pela qual as pessoas aprendem e ensinam. Assim, o poder da linguagem é indiscutível na aquisição e desenvolvimento de competências, bem como a transmissão de mitos e preconceitos, contribuindo para a reprodução dos estereótipos de género.

Por tudo isto, a sociedade em geral não pode ignorar o impacto de tudo o que transmite às crianças, conscientemente ou inconscientemente. O uso do masculino genérico é uma prática comum, no entanto este recurso linguístico não conduz a imagens de pessoas de ambos os sexos, mas são tomadas no seu sentido literal, ocultando a participação das mulheres e dissuadindo outras a participar.

As atividades de diálogo e discussão afiguram-se como um meio privilegiado para a abordagem destas questões de género, tanto em contexto pré-escolar como em 1.º ciclo. A discussão é uma estratégia que assenta na interação oral ativa entre docentes e crianças e/ou entre as crianças em si, a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso (Marques & Vieira, 2005, citado por Cardona *et al*, 2010), destacando a importância dos momentos de reunião.

A participação das famílias no trabalho do JI e da escola é essencial em todas as áreas curriculares, mas em particular numa área tão sensível como a formação pessoal e social e, em específico, na aprendizagem dos valores relacionados com o género e a cidadania. A discussão destas temáticas com as famílias revela-se

fundamental para o desenvolvimento das crianças, mas também para a vida dos próprios adultos, procurando alternativas de atuação mais de acordo com os valores da igualdade, da partilha e do respeito mútuo (Cardona *et al*, 2010).

Em suma, trabalhar as questões de género implica ter em conta a intervenção dos docentes perante situações que surjam no quotidiano e a intervenção intencional através da realização de atividades previamente planeadas. É necessário uma atitude reflexiva e atenta perante as situações do dia-a-dia, a integração de atividades previamente planeadas com o objetivo de introduzir a abordagem às questões de género é fundamental para que esta área de conteúdo não fique esquecida no trabalho desenvolvido. Como refere Teresa Vasconcelos (2007: 48), para uma reflexão crítica do papel desempenhado relativamente às questões de género é essencial ter em consideração “os diversos universos sociais em que as crianças se movimentam”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso tornou-se um desafio inesperado, positivo e enriquecedor. Se por um lado, considero que aprendi e experienciei estratégias e metodologias a colocar em prática, por outro, também refleti sobre o que devo evitar e aperfeiçoar.

A interação com os meus pares pedagógicos foi essencial neste percurso. O diálogo, a partilha de opiniões, dúvidas e sugestões foram ajudando a (re)pensar nas práticas educativas, criar novas estratégias, reavaliar atitudes, enfrentar desafios, tomar algumas decisões e a adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos enquanto futura profissional de educação.

Ao longo do tempo fui observando e interagindo com as crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades e perceber como poderia desenvolver as suas potencialidades. A observação individual e em grupo mostrou-se essencial na compreensão das características das crianças e foi um processo fundamental para o planeamento da intervenção educativa.

O meu papel ao longo deste percurso foi orientar, ouvir, questionar, estimulando as aprendizagens por meio da brincadeira, brincadeiras motoras, dramáticas e jogos. Como referem Spodek e Saracho (1998), “a brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” (p, 215).

Apercebi-me da importância de partir dos conhecimentos prévios do grupo para a construção de novas aprendizagens. Na introdução dos conteúdos, em contexto de 1.º ciclo, procurei aferir o que os/as alunos/as já sabiam sobre determinando tema através do questionamento, levantamento de ideias. Desta forma, evitaram-se repetições e conseguiu-se ir mais rapidamente ao encontro das dificuldades dos alunos.

As aprendizagens que relacionam os novos conhecimentos com o quotidiano das crianças criam oportunidades de integração entre os saberes no âmbito das áreas de conteúdo ou na procura de respostas a problemas reais.

Assim, para que “cada aluno/ criança progrida” no seu desenvolvimento de novas aprendizagens “convém colocá-lo, com frequência, em situação de aprendizagem ótima para ele” (Perrenoud, 2000: 55). Durante a prática educativa,

verifiquei que sem compreender o modo como pensa cada criança, não é possível apoiá-la nas suas dificuldades e desafiá-la a novas aprendizagens.

Um dos grandes desafios foi a adaptação a diferentes realidades educativas, pois apercebi-me que o tempo e cansaço “jogam” contra o desempenho profissional. Toda esta conjuntura me ajudou a criar aprendizagens importantes e fundamentais no meu futuro enquanto profissional de educação.

Percebi que para se ser educador/a ou professor/a é preciso ser uma pessoa extremamente metódica, saber manter o controlo de várias situações e saber reconhecer os seus erros ou a sua ignorância relativamente a um determinado assunto. Implica, também, tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas coletivas.

Tomei consciência que fui exigindo, dia após dia, cada vez mais das minhas capacidades, fazendo de mim uma profissional mais competente sendo capaz de idealizar projetos, mas principalmente saber ouvir o grupo que me acompanhava, percebendo que todo o caminho feito tem apenas um objetivo: formar e educar para as realidades vividas.

Compreendo o quanto é importante os docentes assumirem uma atitude observadora, reflexiva e colaborarem entre si. É essencial que utilizem as funções inerentes à sua profissionalidade, poder, função e saber e as coloquem ao dispor de uma prática profissional recetiva à mudança e à inovação (Cardona & Marques, 2008).

Apercebi-me da importância da formação ao longo da vida enquanto futura profissional de educação, pois como refere Moita (2012), atualmente “não se pode falar em formação sem apontar como essencial a formação ao longo da vida, em que as competências se vão consolidando e transformando na vivência profissional” (p, 52). Deste modo, não considero a minha formação como terminada, mas sim como a base para o início de um longo percurso.

Durante o presente relatório, ponderei sobre as minhas ações e reflexões e sobre as informações que as orientadoras cooperantes foram partilhando. Considero

que, apesar de sentir que ainda tenho um longo caminho a percorrer, estou munida de ferramentas para evoluir e poder pôr em prática estratégias e metodologias adequadas em prol das aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

A

Alava, M. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.

Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

B

Bahia, S. & Moreno, J. (2007). Os talentos de uma sociedade sem talento. *Cadernos Sociedade e Trabalho, Integração das pessoas com deficiência*, 8, 165-180.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

C

Cardona, M. & Marques, R. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmos.

Cardona, M. (org.) (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Coletto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Revista Conteúdo. 1(3):137-152.

Correia, A. & Ramos, M. (2002). *Representações de género em manuais escolares- Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Craidy, C. M. e Kaercher, G.(2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto: Artmed.

CREANET (2013). *Promovendo contextos criativos: práticas educacionais criativas em instituições europeias de educação pré-escolar*. Santiago do Cacém: Gráfica Santiago Lda.

D

Devries, Rheta & Zan, Betty (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

F

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representação, Práticas e Direitos*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*», *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Figueiredo, Aida et al. (2012). As interações das crianças com o meio envolvente durante o jogo livre. In Rui Mendes, João Barreiros, Olga Vasconcelos (eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança V* (pp.206-211). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5.^a série, 5 – 12.

H

Hall, E.T. (1986). *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Holt, J. (2001a). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.

Holt, J. (2001b). *Dificuldades em aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

K

Kelly, W. (1965). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editorial.

L

Lima, A. (1986). *Pré-Escola e Alfabetização. Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Petrópolis: Editora Vozes.

M

Martins, I. et al (2007). *Sementes, germinação e crescimento: guião didático para professores*. Ministério da Educação.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.

Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.

Morais, M. & Bahia, S. (2008). *Criatividade: Conceitos, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Moreira, P. (2001). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.

N

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (org).

Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas.* Lisboa: Texto Editores.

Nunes, M. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos.* Porto: Offsetmais Artes Gráficas, S.A.

O

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação.* Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Appezzato, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro.* Porto Alegre: Artmed.

P

Pereira, M. (2006). *Guia de Educação Sexual e Prevenção do Abuso.* Coimbra: Pé de Página Editores.

Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar : Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiros Aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Q

Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a auto-estima.* Algueirão Mem-Martins: K Editora.

R

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte.* Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, J. (2005). *Planificação Educacional*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projeto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Rutherford, J. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

S

Salovey, P. & Sluyter, D. (1999). *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Santos, A. S. (2008). *Mediações arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Oeiras: Instituto de Inovação Educacional.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

V

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*. 15(2):5-26.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*. 1(3):8-20.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

Z

Zabalza, M. (1992a). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1992b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 46/86- Lei de Bases do Sistema Educativo

Diário da República. n.º 115, de 16 de junho de 2011, Despacho n.º 8322/2011

Lei 3/84 – Direito à Educação Sexual e Planeamento Familiar

APÊNDICES

SECÇÃO A- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apêndice 1. Notas de campo: Observação do espaço geral

A área do Jardim de Infância é constituída por duas salas de atividades, um salão polivalente para a componente de apoio à família e prolongamento de horário e um gabinete.

A sala para a componente de apoio à família e prolongamento de horário é ampla, bem iluminada e está equipada com inúmeros materiais, de entre os quais um canto de leitura, devidamente apetrechado.

O espaço exterior, destinado ao recreio, é amplo e equipado com um escorrega e um baloiço. Este espaço possui ainda uma área razoável coberta, destinada à realização de brincadeiras entre as crianças. Aqui as crianças têm ainda ao seu dispor triciclos e blocos de construção.



Figura 1: Baloiço e escorrega no espaço exterior

As salas de atividades têm em comum um hall. Esta área é marcada essencialmente pelos diversos cabides devidamente identificados, onde as crianças colocam os seus pertences e onde têm os seus chapéus e bibes. Também neste local está localizado o wc das crianças. Este local possui ainda um wc para adultos, havendo ainda um wc preparado para portadores de deficiência.

As refeições ocorrem no salão polivalente.

Apêndice 2. Espaço da sala de atividades



Figura 1-Sala de atividades



Figura 2- área de leitura



Figura 3- área de jogo simbólico



Figura 4-área de jogos de construção



Figura 5-área de jogos de encaixe e puzzles

Apêndice 3. Número de crianças por idade e género

Idade	Sexo	Nº de crianças	Total de crianças por idade
3 anos	Feminino	2	5
	Masculino	3	
4 anos	Feminino	5	8
	Masculino	3	
5 anos	Feminino	3	8
	Masculino	5	
			Total de crianças
Total de crianças por género	Feminino	10	21
	Masculino	11	

Apêndice 4. Ficha G1/ SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças)

Data: Março

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação							Comentários
Nomes *	1	2	3	4	5	?		1	2	3	4	5	?		
1.L.V.					X						X				Excelente desenvolvimento
2.G.T.					X							X			Desfruta plenamente das atividades e explorações.
3.F.L.					X						X				
4.M.B.					X						X				
5.F.B.					X							X			
6.H.C.				X						X					Dificuldades na relação com os pares.
7.P.B.					X							X			Excelente desenvolvimento.
8.G.P.					X							X			
9.C.S.					X						X				
10.M.C.					X						X				
11.A.C.					X							X			
12.A.L.				X							X				
13.G.A.					X						X				Desfruta plenamente das atividades e explorações.
14.J.M.					X						X				
15.C.T.					X							X			
16.G.R.				X							X				
17.T.P.				X						X					
18.F.H.						?				X					No geral, não manifesta interesse pelas atividades
19.R.V.				X						X					Por vezes, custa-lhe prestar atenção
20.M. C.					X							X			
21.C.E															Procura muito a companhia de adultos

Nota: Adaptado de Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto.

Apêndice 5. Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto

Construção da teia de conhecimentos



Figura 6- Preenchimento da teia com desenhos associados às palavras



Figura 7- Teia de conhecimentos resultantes do projeto- A nossa horta



Figura 8- Teia de conhecimentos



Figura 9- Teia de conhecimentos: Visão geral



Figura 10- Construção de lagartas com caixas de ovos



Figura 11- Resultado final da construção das lagartas



Figura 12- Colocação da terra nos garrafões



Figura 13- As crianças regam as sementes colocadas na terra



Figura 14- Colocação das sementes na terra



Figura 15- Colocação de etiquetas com a identificação das sementes



Figura 16- Dramatização da história "O nabo gigante"



Figura 17- As crianças conhecem um pato



Figura 18- Construção do livro de pesquisas



Figura 19- espaço de divulgação do projeto na entrada da instituição



Figura 20-Exposição de trabalhos realizados ao longo do desenvolvimento do projeto



Figura 21- As crianças consultam o livro de pesquisas

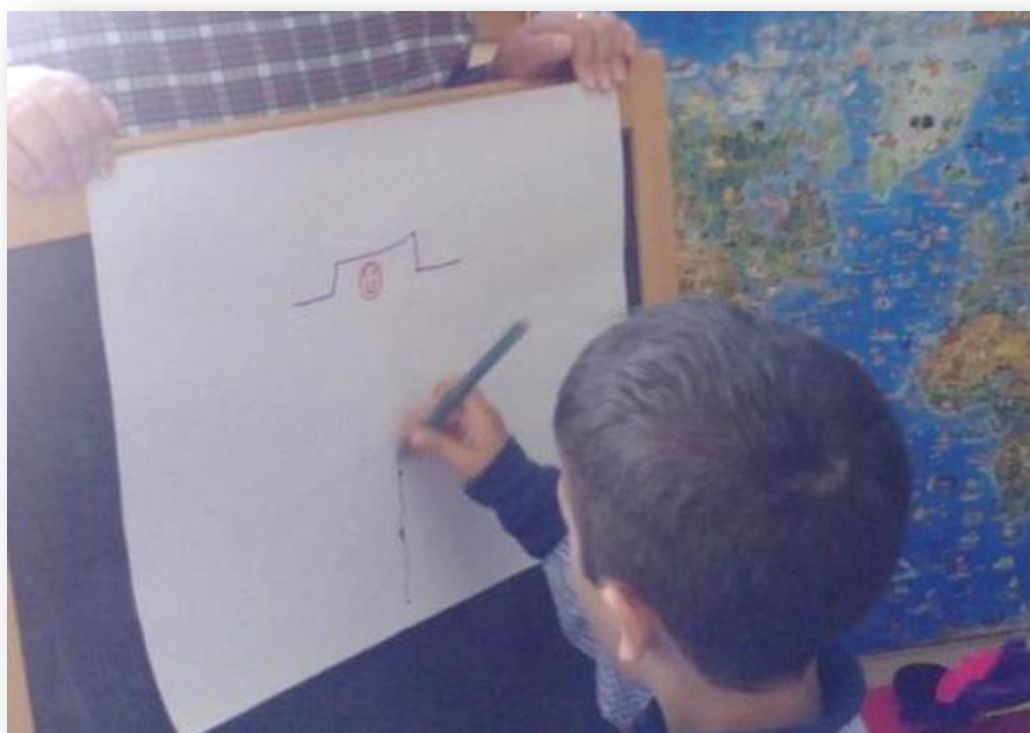


Figura 22- Planeamento da construção do espantalho



Figura 23- Construção do espantalho



Figura 24- Resultado final do espantalho



Figura 25- Ilustração da história "A abóbora diferente"

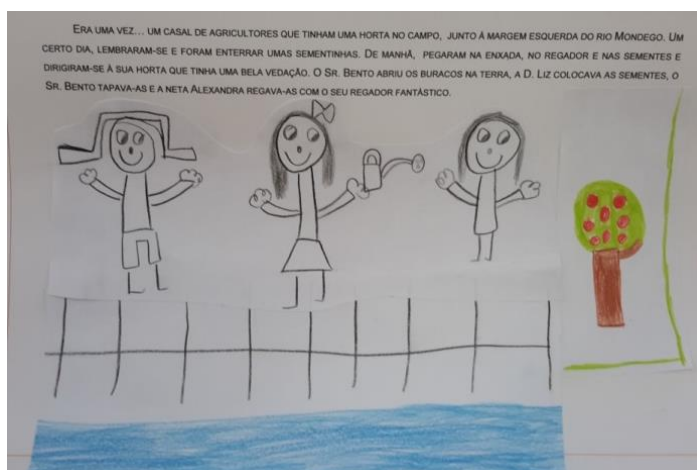


Figura 26- Construção de um livro com as ilustrações das crianças



Figura 27- Preparação dos adereços para a dramatização



Figura 28- Pintura dos adereços



Figura 29-Ensaaios para a dramatização



Figura 30- Adereços para a dramatização

Apêndice 6. Fase de avaliação e divulgação do projeto



Figura 31- Avaliação do projeto através de símbolos gráficos

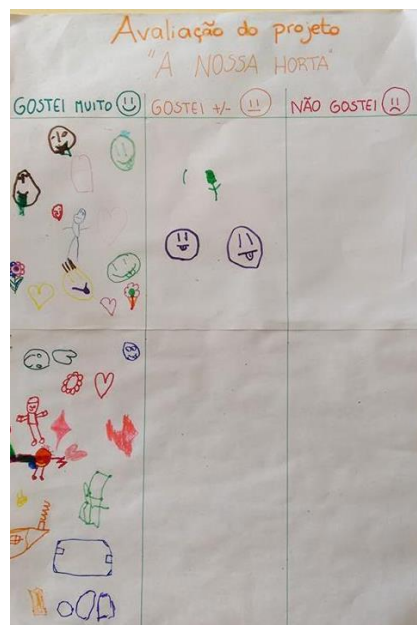


Figura 32- Aspeto geral da grelha de avaliação do grupo



Figura 33- Dramatização apresentada à comunidade

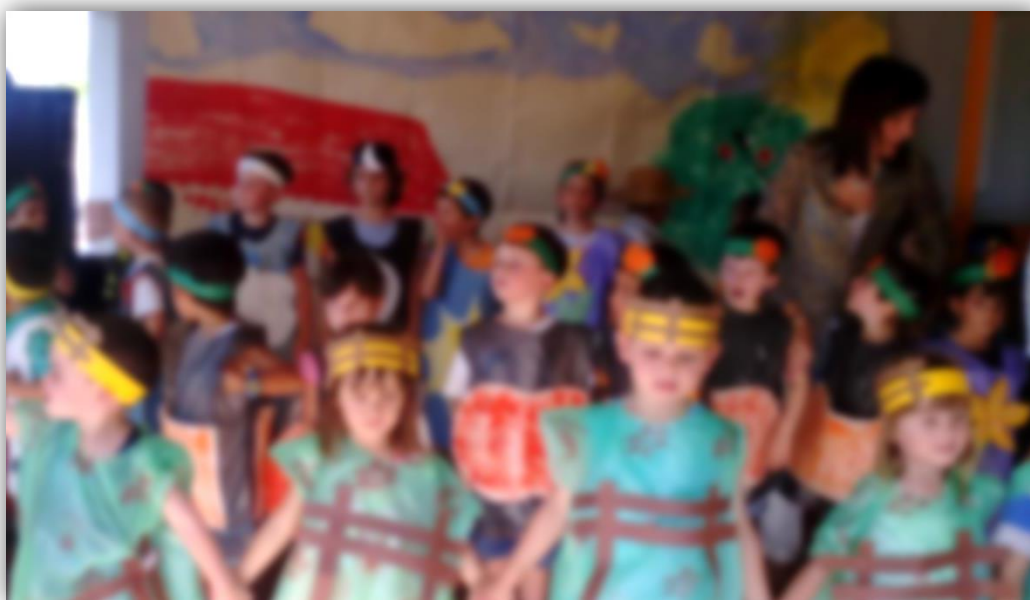


Figura 34- As crianças agradecem ao público no final da dramatização



Figura 35- As famílias assistem à divulgação do projeto



Figura 36- As famílias prepararam uma coreografia da música "Espantalho brincalhão" para o dia da divulgação do projeto

Apêndice 7. Evidências da prática: Abordagem de Mosaico

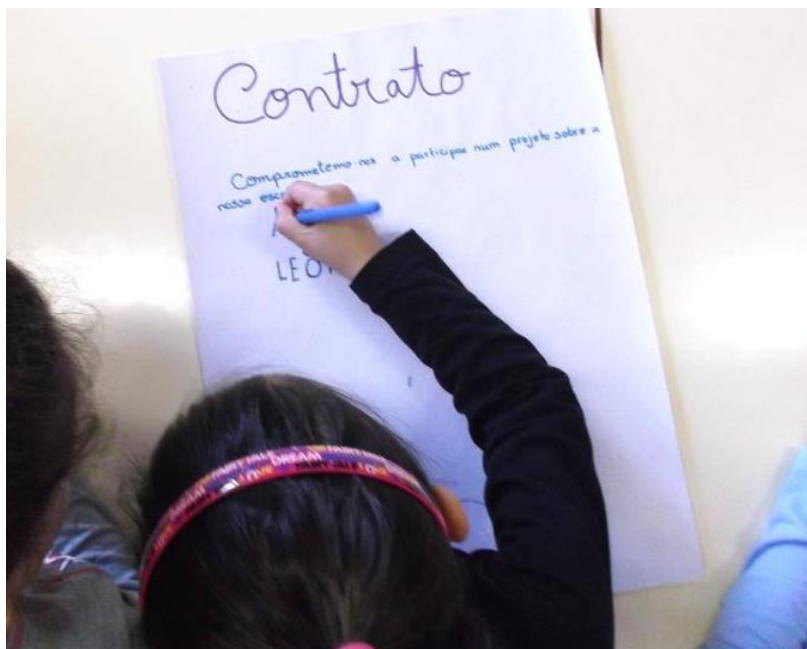


Figura 37- "Contrato" simbólico assinado pelas crianças

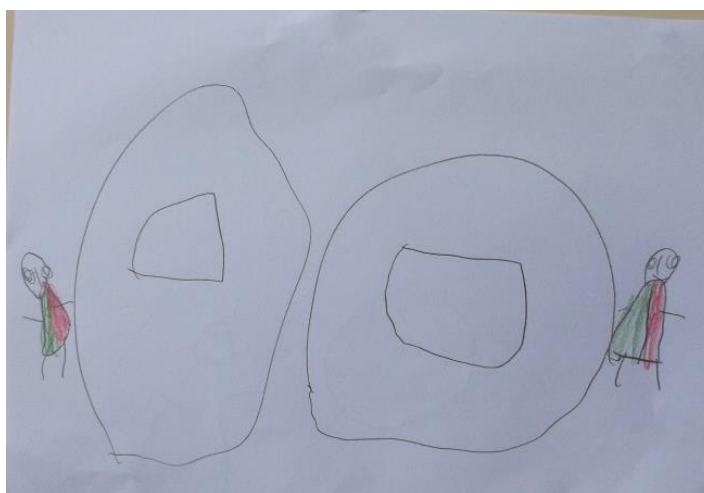


Figura 38- Exemplo de um desenho de uma criança sobre o seu espaço preferido da instituição



Figura 39- As crianças montam a "manta mágica"



Figura 40- Apresentação da "manta mágica" ao resto do grupo de crianças

Mudança de um espaço do JI: criação de um campo de futebol



Figura 41- Perspetiva geral do novo campo de futebol



Figura 42- As crianças preparam-se para começar um jogo

Apêndice 8. Investigação: guião de entrevistas

O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no JI:

- Gostas do Jardim de Infância? Porquê?
- Qual o espaço que mais gostas no Jardim de Infância?
- Qual o espaço que menos gostas no Jardim de Infância?
- O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?
- O que menos gostas de fazer no Jardim de Infância?
- O que mais gostas de fazer com os teus amigos?
- O que mais gostas de fazer sozinho/a?
- O que, para ti, é mais importante no Jardim de Infância?
- Se pudesses mudar alguma coisa no Jardim de Infância, o que seria?

SECÇÃO B- ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apêndice 9. Evidências da prática: Sensibilização para a língua gestual portuguesa



Figura 43- Os alunos tentam gestuar algumas palavras



Figura 44- A docente de Língua Gestual Portuguesa exemplifica alguns gestos para os alunos

Apêndice 10. Expressão Dramática



Figura 45- Representação de ângulos e figuras geométricas através do corpo



Figura 46- Representação de retas paralelas através do corpo

Apêndice 11. Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto



Figura 47- Os alunos registam as qualidades uns dos outros

Estou com problemas
financeiros por
causa de uma
atividade que
uma pessoa
faz.

Figura 48-Exemplo de um dos papéis colocados na "caixa mágica"

Nome: _____

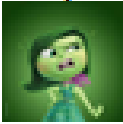


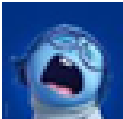

Emoções	Características
Nojo 	
Raiva 	
Alegria 	
Tristeza 	
Medo 	

Figura 49- Guião de apoio à visualização do filme "Divertidamente"



Figura 50- Os alunos representam emoções através de uma folha de papel

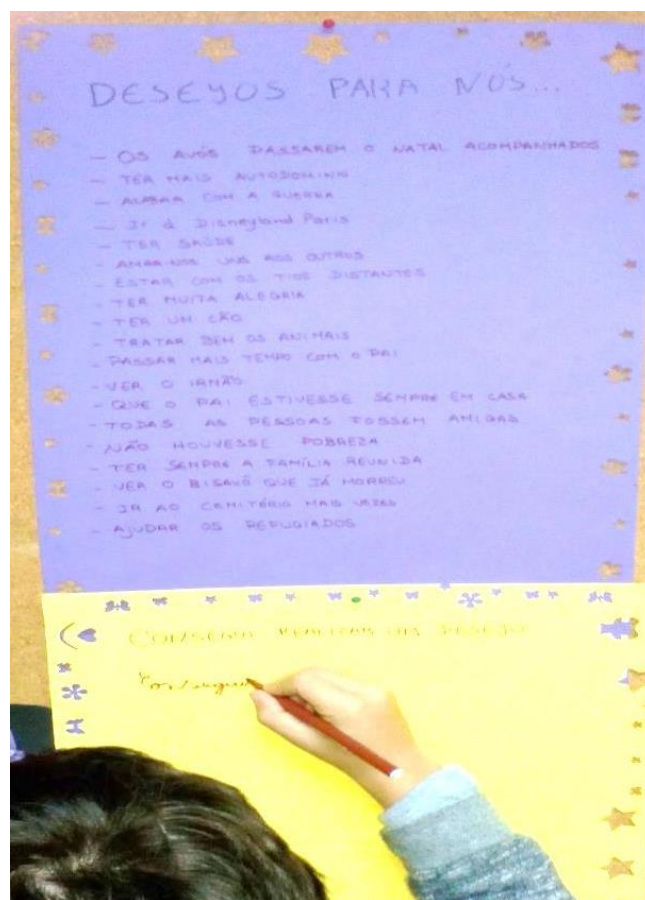


Figura 51- Registo dos desejos da turma



Figura 52- Discussão em grupo a partir da colocação de situações- problema

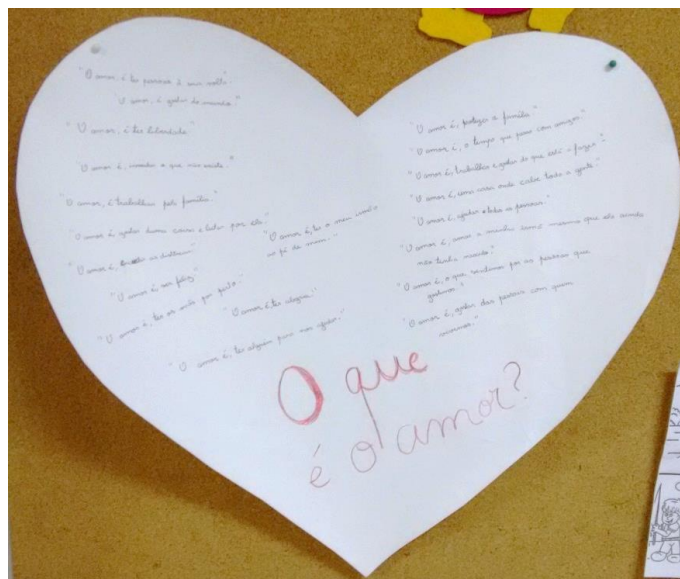


Figura 53- Registo das respostas dos alunos à pergunta "O que é o amor?" após a leitura do livro "O que é o amor?" de José Jorge Letria

Apêndice 12. Fase de divulgação e avaliação do projeto

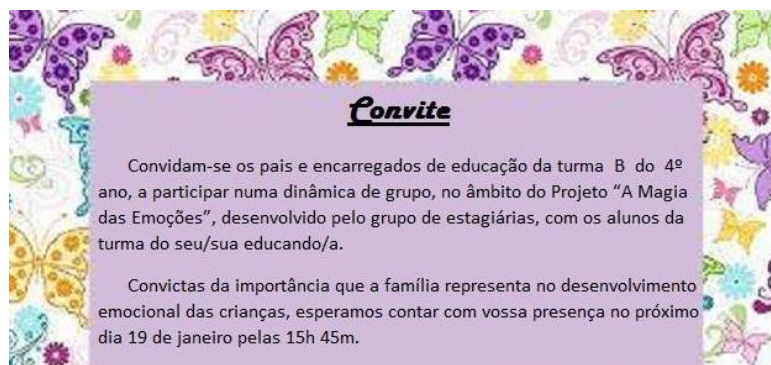


Figura 54- Convite elaborado para os pais e encarregados de educação para a sessão final do projeto



Figura 55- Sessão final do projeto com a participação das famílias

Avaliação das atividades realizadas no dia da divulgação

Foi criado um inquérito de resposta aberta e confidencial, destinado à avaliação das atividades desenvolvidas durante o projeto e organizadas para a divulgação. Pretendíamos avaliar a interação dos vários elementos do grupo participante, o grau de interesse quanto ao tema e as suas expectativas relativamente ao desenvolvimento do projeto. Tentando saber se as atividades realizadas na divulgação eram do agrado dos alunos, questionámos quais as que mais tinham gostado.

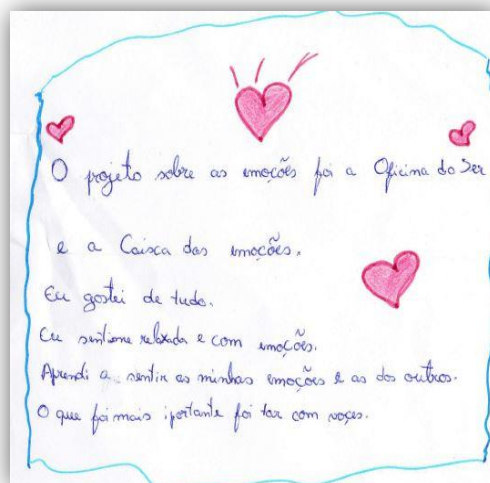


Figura 56 -Exemplo do registo de um aluno sobre o desenvolvimento do projeto

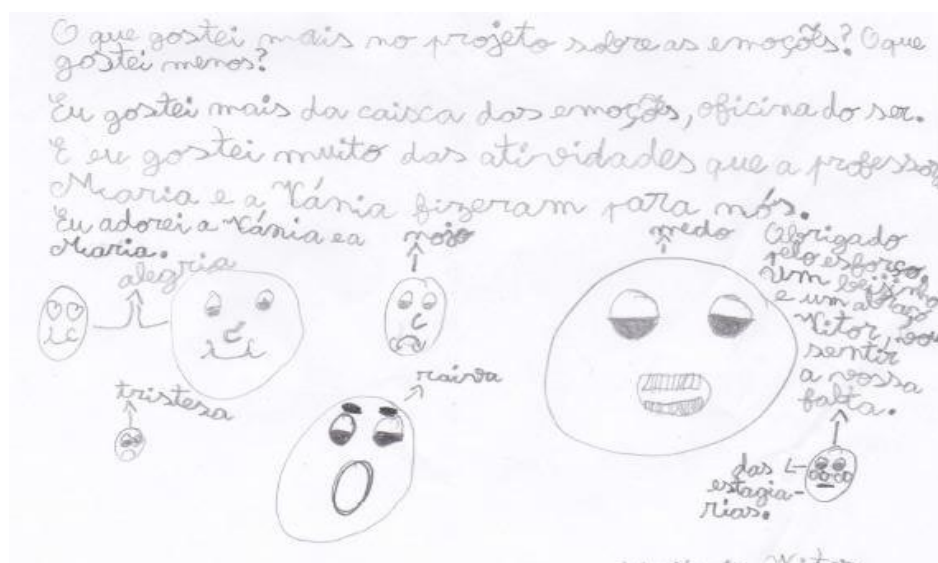


Figura 57- Exemplo do registo de um aluno sobre o desenvolvimento do projeto

Avaliação da Família e membros da comunidade

Relativamente à avaliação do público adulto (família) que participou na atividade dinamizada durante a divulgação, verificámos que a maioria avaliou a sessão quanto à sua contribuição para o enriquecimento pessoal dos alunos e para todos os presentes.

Relativamente ao espaço destinado às sugestões, os participantes na avaliação, na sua maioria, demonstraram o seu agrado pela iniciativa, propondo que se realizem atividades desta natureza com mais frequência.

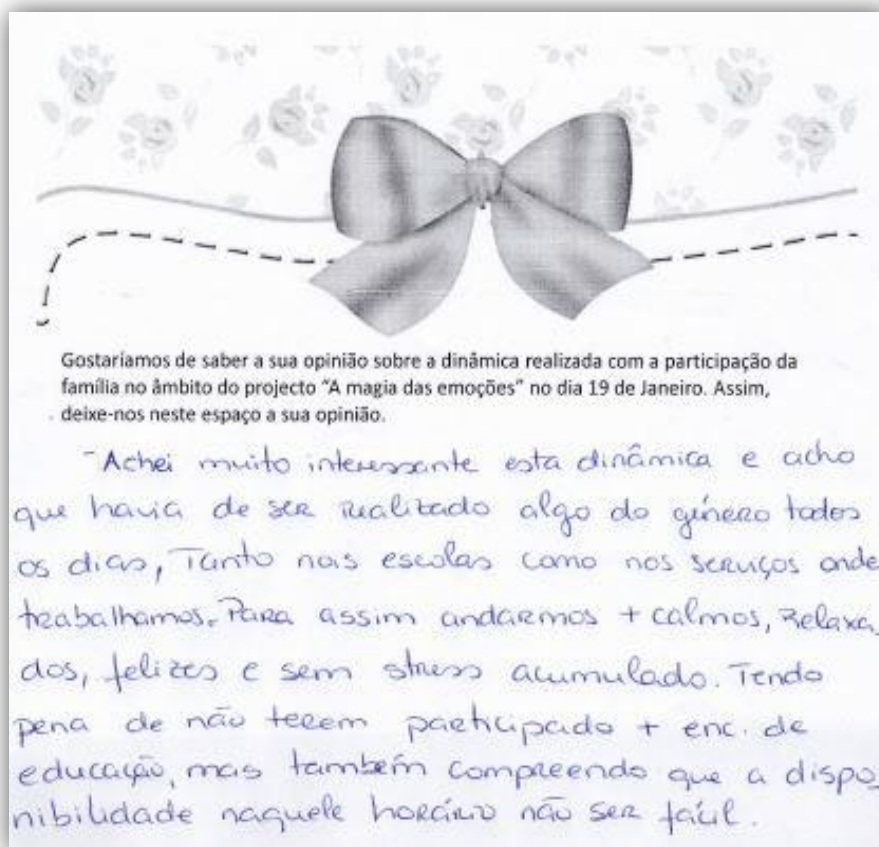


Figura 58- Exemplo do registo da opinião de um dos encarregados de educação presentes na sessão final